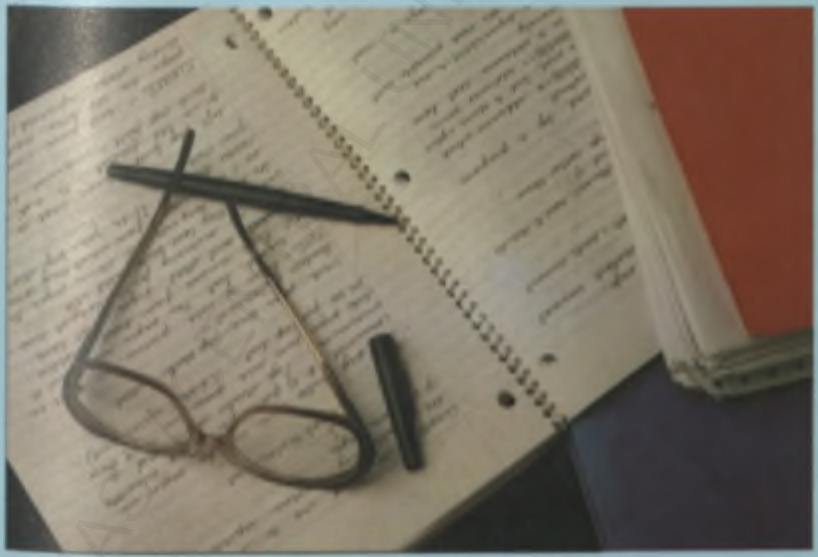
CONSTANTIN I. STAN
FLORENTINA STAN

COMUNICAREA ŞI RELAȚIA PROFESOR-ELEV



ALL UNIVERSITY LIBRARY

BIBL. CENTR. UNIV.
„M. EMINESCU" IAŞI
T 392.768

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

30

CONSTANTIN I. STAN FLORENTINA STAN

COMUNICAREA ȘI RELAȚIA PROFESOR – ELEV

BUZĂU
2007

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României

STAN, CONSTANTIN I.
Comunicarea şi relaţia profesor-elev / Constantin I. Stan, Florentina Stan. - Buzău: Editgraph, 2007
Bibliogr.
Index
ISBN 978-973-88259-9-4

I. Stan, Florentina

159.923.2:371
316.77

Tipar: editgraph Buzău
0724-534 329

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

492032

COMUNICAREA ŞI RELATIA PROFESOR – ELEV

editgraph
Buzău 2007

BCU IASI / CENTRU UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

2 0 IUN. 2008

CUVÂNT ÎNAINTE

Lucrarea COMUNICAREA ŞI RELAŢIA PROFESOR ELEV este rodul cercetărilor sistematice efectuate de noi în biblioteci din Bucureşti, Buzău, Galaţi, dar şi al experienţei noastre la catedră de peste două decenii şi jumătate.

Am încercat în aceste pagini să creionăm rolul comunicării în relaţiile interumane, cu deosebire în ceea ce priveşte raporturile profesor-elev. Chiar dacă în literatura de specialitate s-au realizat o serie de contribuţii valoroase semnate de cercetători de prestigiu români şi străini, considerăm că este necesară o adâncire a problematicii. Am pornit de la ideea că relaţiile între profesor şi elev trebuie să se bazeze pe stimă şi respectul reciproc. Am subliniat faptul că raporturile educator – şcolar nu pot rămâne la nivelul trecutului, ele au datoria să evolueze odata cu transformările care au loc în societate. Ambele parţi trebuie să dovedească flexibilitate, tact, stăpânire de sine. Elevul are datoria să-şi susţină punctul de vedere în limitele bunului simţ, iar dascălul să manifeste diplomaţie, talent în negocierea şi aplanarea unor situaţii tensionate.

Munca didactică nu este simplă, devine pe zi ce trece tot mai complexă, mai stresantă, dar în acelaşi timp aducătoare de satisfacţii, dacă o faci cu abnegaţie, devotament şi profesionalism, lucruri pe care le-am relevat în modesta noastră contribuţie.

Am căutat să demonstrăm, de asemenea, că meseria de dascăl înseamnă talent, chemare, anumite sacrificii, dar mai întâi de toate dragoste şi ataşament pentru copii. Am tras, totodata, un semnal de alarma arătând că se impune schimbarea statutului educatorului printr-o retribuţie corespunzătoare, prin posibilitatea de a-şi perfecţiona pregătirea profesională. În felul acesta considerăm că tinerii vor fi tot mai atraşi de domeniul educaţiei, care trebuie să devină urgent într-adevăr o prioritate naţională.

Autorii

CAPITOLUL I
COMUNICAREA-DEFINIȚIE-STRUCTURĂ-MODELE

a) Definiție

Comunicarea este un fenomen complex ce a succitat în decursul timpului un interes constant din partea specialiștilor. Ea reprezintă o condiție sine-qua-non a realizării unor raporturi interumane corespunzătoare, inclusiv a relațiilor profesor – elev. Oamenii au simțit nevoia de a comunica încă din primile începuturi ale umanității. În Antichitate, comunicarea constituia un fenomen foarte des întâlnit. Cetățenii din vechea Elada discutau diverse probleme în piața publică. Aceeași situație exista și în statul roman. De altfel termenul este de origine latină, însemnând la început punerea în comun a unor lucruri indiferent de originea lor, iar odata cu răspândirea creștinismului se conturează în sensul euharistic, aceea de „împărtășire" a credincioșilor. Comunicarea creștină ca model de legături, de relații pe orizontală generate de „comunicarea verticală" cu Divinitatea, trăiește bucuria și misterul Revoluției prin împărtășire, în limba română „comunicare". Din această accepțiune a termenului de comunicare s-a dezvoltat antonimul *excomunicare* echivalent cu excluderea de a primi împărtășania sau „Taina cuminecării "[1].

În perioada Evului Mediu comunicarea între oameni a fost destul de slabă. Nivelul de cultură era destul de scăzut, iar legăturile între oameni destul de slabe.

Odată cu epoca modernă, la începutul secolului al XVIII – lea, apare un alt sens al termenului de comunicare și anume cel de a transmite ce se impune în timp, odată cu expansiunea mijloacelor de comunicare în societățile moderne. Biologul american George Herbert Mead apreciază, într-o lucrare aparută postum în 1934 la Chicago și reeditată la Paris în 1963 că „Principiul pe care l-au considerat fundamental în organizarea social-umană este cel al comunicării, care implică o participare cu celălalt. Aceasta impune, ca celălalt să apară ca subiect, iar subiectul să se identifice cu celălalt și să devină conștient de sine grație celuilalt"[2]. Prin urmare în

concepţia sa orice act social presupune comunicarea, iar gestul oricât de elementar face parte din amintitul act.

Şcoala de la Pala Alta de pe lângă „Institute of Mental Research" înfiinţată de reputaţii specialişti P. Watzlawick şi D. Jakson în anul 1959 s-a opus acestui mod deoarece reduce comunicarea la un instrument de cunoaştere şi a formulat faimoasele „şapte principii sau axiome" ale comunicării.

1) Comunicarea este inevitabilă. Ea se bazează pe faptul că orice comportament are o anumită valoare comunicativă înglobând în sfera comunicării şi transmiterii neintenţionată de informaţii.
2) Comunicarea se desfăşoară pe două niveluri: informaţional şi raţional.
3) Comunicarea este un proces continuu, ce nu poate fi tratat în termeni de cauză-efect sau stimul-răspuns.
4) Comunicarea îmbracă fie o formă digitală fie una antologică, termenul provine din cibernetică şi se referă la sisteme care sunt considerate a fi digitale când operează cu o logică binară şi sisteme analogice când se utilizează o logică cu o infinitate de valori.
5) Comunicarea este ireversibilă deoarece odată ce am afirmat ceva nu mai putem să retractăm. Cuvântul nu mai poate fi readus, de aceea trebuie să ne alegem cu grija mesajele mai ales când ştim că efectul lor nu mai poate fi anihilat.
6) Comunicarea presupune raporturi de forţă şi ea implică tranzacţii simetrice sau complementare, o comunicare eficientă presupune egalitatea deplină a participanţilor la actul comunicaţional.
7) Comunicarea presupune şi acomodare. Pentru ca înţelegerea să se realizeze, trebuie ca interlocutorii, care sunt persoane cu experienţă socială şi lingvistică diferită, să-şi adapteze, sau mai bine zis să-şi ajusteze codurile de comunicare [3].

Unii psihologi şi pedagogi au efectuat numeroase studii încercând să aplice teoria informaţiei la comunicarea umană, în particular urmărindu-se măsurarea capacităţii umane ca vehicul de informaţie şi de transmisie [4].

Comunicarea cuprinde prin urmare, o paletă largă de procese şi fenomene care se interacţionează reciproc. Din aceste motive

definirea ei cât mai corectă este foarte dificilă. Comunicarea poate să capete fără îndoială, accente de natură psihologică, filosofică, pedagică, matematică.

În pofida dificultăţilor existente, numeroşi cercetători s-au străduit în decursul timpului să definească într-un mod cât mai corect şi mai pertinent *comunicarea*. Specialiştii în biologie, de pildă, subliniază faptul că animalele sălbatice sau domestice comunică într-un fel sau altul, mai mult prin instincte. Ele sunt incapabile de auzul cuvintelor, care să schimbe lumea. Puiul de lup, spre exemplu, atunci când este prins într-o cursă, capcană, pusă de mâna omului „se plânge" în felul lui, îşi strigă mama scoţând anumite sunete, dar nu este capabil să-i spună acesteia ce problemă are, cine l-a necăjit, dacă îi este foame ori sete [5]. În schimb, puiul de om, atunci când începe să vorbească poate spune în felul lui dacă îi este foame, ori sete, sau dacă îl doare ceva, indicând de regulă locul. Acest fapt doveste încă odata superioritatea rasei umane faţă de celelalte mamifere. Copilul încă de la naştere interacţionează cu cei din jur, fapt care se dezvoltă şi se amplifică odată cu vârsta. Omul este antrenat permanent într-o interacţiune socială. În toate momentele vieţii noastre, noi oamenii interacţionăm într-o formă sau alta cu cei din jur, în funcţie de capacitatea noastră de a comunica. Prin urmare, comunicarea ne însoţeşte pe noi întreaga viaţă.

În general comunicarea privită de specialişti: pedagogi şi psihologi, reprezintă trecerea informaţiei de la o persoana la alta. Cea mai simplă schemă de comunicare între două sau mai multe persoane cuprinde următoarele componente mai importante:

- Emiţătorul
- Canalul de comunicare
- Codul
- Mesajul
- Receptorul
- Conexiunea (receptor – emiţător) [6]

Comunicarea presupune, deci, asocierea elementelor cognitive şi afective, cu scopul de a transmite informaţii, de a înspira credinţă, a induce emoţii precum şi împărtăşirea de cunoştiinţe sau idei noi. Comunicăm ca să fim auziţi, înţeleşi, acceptaţi [7].

Omul comunică în primul rând prin cuvinte, dar şi prin gesturi, imagini, adică o serie de semnale materiale perceptibile senzorial de

către transmiţător. Acesta din urmă poate recita cuvintele unei alte persoane ori deveni emiţătorul mesajului. Cuvintele dezvăluie timbrul vocii, intonaţia, care reflectă şi o stare de spirit: tristeţe, bucurie, grabă, oboseală, plictiseală. Pentru ca mesajul să fie înţeles în cadrul discutiei exact aşa cum l-a emis sursa trebuie să existe o simetrie perfectă între codificare şi decodificare. Cunoscutul cercetător Norbert Sillamy este cel ce punea accent pe caracterul de feed-back al comunicării. Feed-back-ul este necesar arăta I.G. Lomogenecker acum mai bine de trei decenii şi jumătate „pentru a determina măsura în care mesajul a fost înţeles, crezut şi acceptat" [8]

Cuvintele ocupă deci un loc important în comunicarea interumană. Biologul american Edwart Wilson o consideră ca fiind „o acţiune a unui organism care modifică comportamentul altui organism într-o manieră adaptativă pentru unul sau ambii participanţi" [9].

Comunicarea pare a fi o umbrelă uriaşă sub care se desfăşoară toate activităţile umane. În tranzacţiile comunicative, indivizii se construiesc pe ei înşişi, neîncetând în acelaşi timp să construiască şi să remodeleze realitatea. Motivaţia comunicării este atât o stare individuală, cât şi una socială. Organizarea socială este imposibilă fără comunicare. Aceasta din urmă îl defineşte pe om ca membru al unei comunităţi, dar în acelaşi timp ea conferă identitatea personalităţii umane. Practic comunicăm pentru a ne cunoaşte pe noi înşine, dar şi pentru a vedea transformările care au loc în natură şi societate. Comunicarea ne permite, totodată, să înţelegem cauzele unor evenimente şi procese, să descoperim lumea, să aflăm ceea ce este bine şi ceea ce este rău. Ea ne favorizează menţinerea influenţei asupra altora, iar comunicarea despre recompensă sau pedeapsă poate fi cel mai convingător argument pentru a-i motiva pe alţii. [10]

Pe aceeaşi linie se situează şi cercetătorul francez Jean Lohisse care afirmă într-o lucrare tradusă şi în limba română acum cinci ani (2002), încercând să definească termenul de comunicare, arată că „fiecare domeniu al comunicării are definiţiile lui, care accentuează după caz schimbul, contactul, transferul, transportul, energia informaţiei"[11]. Un alt specialist din Franţa Daniel Baugnoux, profesor de psihologie la Universitatea din Grenoble, consideră că „a comunica înseamnă în primul rând a avea în comun ceva cu cineva". În concepţia sa, lumea modernă, aflată într-o permanentă şi profundă

B.C.U "M. EMINESCU" IAŞI

transformare necesită o comunicare rapidă între oameni. El apreciază că „disciplina numită comunicare tatonează astăzi în căutarea propriei sale conştiinţe, aceasta nu va fi găsită decât prin dezbatere şi prin confruntarea între diverse conştiinţe"[12]

Preocupări remarcabile în domeniul ştiinţei comunicării întâlnim şi peste ocean în Statele Unite. Doi cunoscuti cercetători americani Samuel Hubeb şi Richard Weaver defineau într-o lucrare publicată la New York acum ceva mai bine de douăzeci de ani, comunicarea ca fiind „un proces în care oamenii îşi împărtăşesc informaţii, idei, gânduri, trăiri şi sentimente" [13]. În aceaşi an, Richard Ross publică o carte la New Jersey unde afirmă despre comunicare că este un proces mental în care fiecare parte o influenţează pe cealaltă, un proces întotdeauna „schimbător, dinamic si reciproc" [14]. Un alt specialist american Jean de Vito susţine într-o lucrare tipărită în 1988 la New York următoarele: „comunicarea se referă la acţiunea, cu una sau mai multe persoane, de trimitere şi receptare a unor mesaje, care pot fi deformate de zgomote, care are loc într-un anumit context presupunând anumite efecte şi furnizează oportunităţi de feedback"[15]. Alţi doi reputaţi specialişti din SUA, profesorii K.Roberts şi D. Hunt relevă într-o importantă contribuţie ştiinţifică apărută tot la New York acum mai bine de cinsprezece ani despre comunicare că aceasta reprezintă „dobândirea, transmiterea şi ataşarea unui înţeles informaţiei în cadrul relaţiilor interuname".[16] La rândul lor, încă doi cercetători de pe pământ american, T.K. Gamble si M. Gamble evidenţiază într-o carte editată în anul 1993 tot în New York însemnătatea deosebită a comunicării interumane, subliniind că ea constitue „un transfer deliberat sau accidental al înţelesului unor idei, sentimente şi trăiri interumane" [17].

Comunicarea a fost studiată în ultimii ani şi de o serie de psihologi, pedagogi, sociologi occidentali. Cercetătorul francez D. Mequail a adus o importantă contribuţie în acest domeniu publicând o lucrare la Iaşi în 1999 [18].

Un alt reputat specialist din ţara cocoşului galic Jean Claude Abric defineşte comunicarea, într-o lucrare de referinţă editată la Paris în 1999 şi reeditată la Editura Polirom trei ani mai tarziu ca fiind: „Ansamblul procesului prin care se efectuează schimbul de informaţii şi de sentimente între persoane aflate într-o situaţie socială dată" [19].

Comunicarea a suscitat interes şi pentru specialiştii români. Acest domeniu s-a dezvoltat mai ales dupa evenimetele din decembrie 1989. Înainte de 1989 se punea accent mai cu seamă pe comunicarea profesor-elev considerată condiţia esenţială a modernizării raporturilor între cadru didactic şi şcolari. Acest lucru a fost evidenţiat acum mai bine de trei decenii de profesorul Traian Pop la un simpozion naţional desfăşurat la Bucureşti între 22-23 decembrie 1974. [20] O altă contribuţie importantă a realizat în 1979 şi Corneliu Mircea [21].

Profesorul Petre Anghel arată într-o lucrare recentă vorbind despre comunicare, că aceasta este un proces complex de interacţiune între persoane, grupul ca relaţie mijlocită prin cuvânt, imagine, gest, simbol sau semn". Comunicarea afirmă mai departe cunoscutul pedagog român constă de fapt în transmiterea şi schimbul de informaţii sau mesaje între persoane, împărtăşirea de stări afective, de decizii şi judecăţi de valoare, care au ca scop final obţinerea de efecte la nivelul particular, interior al fiecăui individ.[22] La rândul său, profesorul Ion Ovidiu Pânişoară de la Universitatea „Al. Ioan Cuza" din Iaşi aprecia că astăzi comunicarea poate face obiectul unei investigaţii teoretice de substanţă, însă crede că mai importantă este analizarea practică a fenomenului realizând pe cât posibil o viziune de ansamblu asupra acestui proces. [23] În adevăr comunicarea nu poate fi privită numai din punct de vedere teoretic, ci analizată pe baza cercetării atente a realităţii. Ea necesită un trecut, un prezent dar şi un viitor. În analizarea acesteia pornim de la cauzele care o generează, modalităţile de interacţionare comunicaţională. Ele au la bază experienţa noastră necesară în domeniu. Astfel o persoană poate comunica mai uşor cu oamenii, dacă are contact cu aceştia. Mai simplu de înţeles este dacă comparăm situaţia unui vânzător care trebuie să realizeze permanent un contact şi eficient cu toţi clienţii săi. Este vorba aici de o comunicare directă. La fel este şi in cazul unui profesor care are datoria să stabilească o relaţie trainică, solidă cu elevii săi.

Un alt pedagog român, profesorul Constantin Cucoş de la Universitatea „Al. I. Cuza" Iaşi arată în ultima ediţie a pedagogiei sale că fenomenul numit *comunicare* presupune o procesualitate circulară, care se înscrie într-o anumită temporalitate de care trebuie să se ţină cont şi care, la rândul ei, o modelează. Ea este în acelaşi

timp, conform opiniei aceluiaşi specialist „un circuit care se autoedifică şi autoreglează permanent, pe când informarea ţine mai mult de reguli statornicite apriori". În cazul unui proces de comunicare, interlocutorii creează şi inventează nu numai conţinuturi, dar şi procese, reguli, procedee şi modalităţi ale schimbului lor [24].

Un alt cercetător Laurenţiu Şoitu este de părere că termenul de comunicare a fost impus de psihologia muncii, iar pe de altă parte de evoluţia semnificativă a gestionării resurselor umane, deci este o consecinţă a relaţiilor interumane [25].

În acest sens se vorbeşte tot mai frecvent de *comunicarea managerială*, care se referă la diferite domenii de activitate, inclusiv învăţământul.

Managementul a luat naştere odata cu apariţia civilizaţiei umane, încă din perioada preistorică, când oamenii au simţit nevoia să se organizeze pentru aşi putea asigura astfel existenţa. Organizarea în cete sau hoarde a reprezentat prin urmare condiţia supravieţuirii. Desigur că oamenii primitivi nu l-au numit *maneger* pe şeful lor, acest atribut aparţine epocii contemporane, termenul folosit atunci era de şef sau conducator care reuşea să se impună în cadrul comunităţii respective. Evoluţia acestei comunităţi a atras dupa sine dezvoltarea unor forme specifice de comunicare manageriale pentru fiecare etapă din evoluţia sa.

Comunicarea managerială se formează pe o anumită treaptă a societăţii umane în condiţiile apariţiei şi dezvoltării procesului de diviziune a muncii. Ca ştiinţă managementul a apărut relativ recent. El s-a dezvoltat mai cu seama în ultimii ani. [26]

Revoluţia industrială a epocii moderne a marcat un salt deosebit datorită dezvoltării nemaiîntâlnite până atunci a producţiei de bunuri. S-a introdus maşinismul, numărul lucrătorilor a crescut în manufacturi şi fabrici. Organizarea activităţii industriale impunea apariţia managerilor sub forma unor administratori. Multă vreme a existat un management de tip autocrat. Managerul era de fapt şeful, care nu ţinea cont de părerea ori interesele muncitorilor. Drepturile acestora din urmă nu erau respectate. Ziua de lucru depăşea adesea 12 ore. Punctul de vedere al managerului era literă de lege. Treptat, relaţiile managerului cu subordonaţii s-au democratizat. Până atunci rolul comunicării era acela de a transmite informaţiile, dar mai cu

seamă dispoziţiile de sus în jos. De cele mai multe ori aceste informaţii, dispoziţii aveau caracter de sarcină obligatorie de îndeplinit, fiind vorba de o comunicare verticală şi în general într-un singur sens. [27]

După cel de-al doilea război mondial au avut loc transformări importante în societatea internaţională. Imperiile coloniale s-au prăbuşit, nivelul de trai al populaţiei a crescut treptat. Rolul sindicatelor în apărarea intereselor muncitorilor s-a mărit considerabil. Se realizează astfel un management umanizat. Patronii dau tonul, ei imprimând managerului un alt statut. Autoritatea dar şi răspunderile cresc. El negociază cu angajaţii salariile, asigurările medicale, sociale. Managerul nu mai este acum un simplu administrator al resurselor materiale ci şi unul al resurselor umane. În condiţiile dezvoltării economice, rata şomajului scade şi de aceea fiecare manager este interesat să aibă oameni cu o calificare înaltă în cadrul companiei cu ataşament faţă de firmă. Managerul se interesează acum de viaţa salariatului, comunicarea cu acesta este mai eficientă. El înlătură din companie elementele indisciplinate, cu un randament scăzut. Comunicarea managerială reprezintă acum o adevărată forţă. Ea trebuie să se dezvolte. Concurenţa dintre companii este din ce în ce mai accerbă. Rezistă aceia numai care reduc costurile, care nu au frământări în cadrul companiei, greve, demonstraţii, proteste. comunicarea managerială capătă în amintitele condiţii noi valenţe. Gestionarea unor perioade de criză arată talentul şi măiestria managerului. Acesta are obligaţia să realizeze permanent o ajustare a structurii companiei a procesului organizaţional la condiţiile in continuă schimbare[28]. Managerul are acum o importanţă tot mai mare. El capătă un rol de negociator, de promotor al politicii organizaţionale şi transmiţător al acestei politici. Alegerea managerului de către patron este elementul esenţial. Retribuţia motivată, talentul organizatoric, spiritul de disciplină sunt doar câteva calităţi ale managerului modern. Acesta promovează de fapt punctul de vedere al patronului. De regulă, managerii primesc mână liberă, în special când o companie se află într-o perioadă mai critică. Managerul este chemat atunci să redreseze situaţia. El comunică cu patronii dar si cu salariaţii din subordine,cu sindicatele. Managerul are deci câteva atribuţii esenţiale, previziunea, antrenarea, organizarea, coordonarea, controlul, evaluarea [29].

Tot managerul se ocupă de imaginea companiei pe care o conduce, contractează spaţii publicitare, în presă şi la posturi de televiziune. Prin urmare atribuţiile managerului sunt foarte complexe, stresante pe alocuri. Ele implică un volum de muncă enorm. Nu toţi rezistă acestui ritm. Mulţi manageri clachează, se retrag din motive de sănătate. Pentru a-i motiva patronii le acordă: salarii atractive, o serie întreagă de facilităţi: concedii sau excursii în străinătate, maşini de serviciu, mână liberă în conducerea companiei dacă demonstrează performanţă, profesionalism, ataşament faţă de firma unde lucrează. Managerul trebuie să aibă deci abilităţi de comunicare, în special cu oamenii pe care îi conduce. Aroganţa, automulţumirea, desconsiderarea celor din jur nu au ce cauta în activitatea managerului.

Pregătirea unui manager devine pe zi ce trece tot mai complexă. Formarea lui înseamnă timp, câştigarea experienţei necesare şi nu în ultimul rând încrederea patronului. Nu este suficientă desigur pregătirea profesională. Ea impune să existe talent, dăruire, disponibilitate la efort îndelungat, ore peste program şi munca de teren. De aceea managerii sunt nevoiţi să facă sacrificii şi nu puţine. Ei sunt supuşi unor teste înainte să fie promovaţi. Exista desigur o adevărată artă a conducerii.

Comunicarea managerială reprezintă, prin urmare un auxiliar al patronului, care pune în felul acesta în circulaţie informaţii despre rezultatul deciziilor. Ea are o importanţă deosebită în procesul relaţiilor dintre oameni. Astfel în orice cadrul organizator întâlnim numeroase reţele de comunicare specifice care alcătuiesc un sistem de comunicaţii [30]. Este mare nevoie de comunicare în management, care constituie cheia succesului.

În ţările occidentale precum Franţa, Germania, Spania, Italia, etc. managementului şcolar i se acordă atenţia cuvenită. Managerul unei şcoli este desemnat in instituţiile de învătământ publice (de stat) pe timp de patru ani. El nu este din scoală şi nici din oraş, motivul ce se invocă fiind acela de a nu favoriza un grup sau altul din şcoala respectivă. Nu este neapărată nevoie ca respectivul manager să fie profesor. El răspunde însă de întreaga activitate din şcoală, mai ales din punct de vedere administrativ-financiar. Acesta are un plan managerial pe care îl pune în aplicare. Descentralizarea administrativă îi permite să i-a decizii, să angajeze profesori, să ceară

prelungirea activităţii unor cadre didactice pensionabile etc. Când îşi încheie cei patru ani de mandat indiferent de rezultate (chiar foarte bune) părăseşte şcoala, inclusiv locuinţa de serviciu ocupată la instalare. Se evită astfel corupţia, favorizarea unor cadre didactice în detrimentul altora. Imparţialitatea managerului este determinată astfel de ţinuta sa morală ireproşabilă şi depinde şi de mentalitatea din şcoală şi comunitate. Există o comunicare bună între instituţia de învăţământ şi comunitate.

Şi noi trebuie să învăţăm din experienţa altora să trecem cât mai repede la descentralizarea reală a învăţământului, întărirea rolului directorilor de şcoli în activitatea managerială. Ei nu au dreptul să angajeze cadre didactice şi nu dispun de un buget propriu. Se menţine încă un sistem birocratic prin existenţa inspectoratelor şcolare, judeţene, care în opinia noastră nu îşi mai au rostul. Multe, foarte multe lucruri se menţin din primii ani ai secolului XX – lea, din vremea lui Spiru Haret. Nu numai motivarea financiară a profesorilor, institutorilor, învăţătorilor şi educatoarelor este absolut necesară dar şi schimbarea mentalităţilor. Echidistanţa politică trebuie să devină o practică.

Comunicarea ne apare deci ca un proces complex care a existat din timpuri îndepărtate dezvoltându-se de-a lungul secolelor. Ea este iată cea care îl defineşte pe om ca membru al unei societăţi şi în acelaşi timp, cea care conferă identitate societăţii umane.

Motivaţia comunicării este pusă în evidenţă de scopurile acesteia. Jean De Vito le defineşte pe cele mai importante de descoperire personală, descoperire a lumii externe, stabilire a relaţiilor ca sens, schimbarea atitudinii şi comportamentului şi cel de joc, respectiv distracţia [31].

În epoca noastră, specialiştii au pus mare accent pe însuşirea unui număr cât mai mare de cunoştiinţe datorite unei adevărate exploxii informaţionale. Aceste date tot mai numeroase nu pot fi însuşite doar prin strădania receptorului. Este adevărat că receptorul îşi are rolul său. El trebuie să manifeste interes şi preocupare pentru a i se comunica informaţiile necesare. Există nevoia de a realiza multă selectivitate datorită multitudinii de informaţii în diverse domenii. În învăţământ există un adevărat parteneriat profesor-elev. Acest parteneriat este foarte important, mai ales că elevii manifestă de regulă o destul de mare curiozitate faţă de procesele şi fenomenele

care îl înconjoară. Fenomenele existente în natură şi societate exercită asupra tânărului o atracţie deosebită. El este tentat să caute pe internet, în biblioteci informaţii care să-l lămurească asupra unor probleme pe care însă nu reuşeşte să le lamurească. Neavând experienţă, şcolarul este tulburat, intimidat, dar în acelaşi timp are tendinţa firească spre explorarea unor chestiuni pentru el puţin cunoscute. Receptivitatea tinerilor la nou, poate duce în acelaşi timp la eşecuri deoarece nu întotdeauna ei au discernământ nu ştiu să sistematizeze cunoştinţele. Apare, este adevărat un conflict între generaţii. De aceea, comunicarea trebuie să existe nu numai în cadrul şcolii între profesor – elev, între elevi între ei, ci şi între părinţi şi copii. Din păcate acest ultim aspect este neglijat de unii părinţi fie că nu au timp sau nu pot oferii copiilor lor informaţiile necesare de care aceştia au mare nevoie.

b) Structură

Comunicarea este după cum au apreciat specialiştii în domeniu, una dintre modalităţile de cunoaştere între oameni. Copiii se împrietenesc mai întâi la joacă, apoi la şcoală nu de la început, ci datorită cunoaşterii reciproce, a similitudinii de idei, concepte, mod de viaţă. Pe baza comunicării, atât copiii cât şi adulţii se cunosc mai bine, află despre preocupările unuia sau altuia.

Comunicăm nu numai pentru a cunoaşte pe alţii ci şi pentru a-i influenţa, ca să-i determinăm să facă anumite lucruri. Comunicarea ne oferă posibilitatea să ne menţinem influenţa asupra altora ca să-i putem manevra.

Comunicăm şi pentru a ne relaxa şi distra. Dar când glumim cu alţii riscăm să deteriorăm relaţiile cu acestia.

Comunicarea cuprinde *emiţătorul* şi *receptorul*. *Emiţătorul* mai poartă denumirea de sursă. El poate fi un individ sau un grup de oameni, o instituţie care posedă o informaţie structurală.În cadrul comunicării didactice, emiţătorul este educatorul.[32]

Receptorul poate fi şi el un individ sau un grup de indivizi. În cazul comunicării didactice, receptorul cuprinde grupul de elevi. O bună cumunicare este centrată pe cel ce primeşte pe posibilitatea acestuia de recepţie. Mesajele pot fi recepţionate pe baza unui anumit cod, acţiune ce poartă denumirea de decodare. Ea înseamnă de fapt descifrarea mesajului primit. Ea se foloseşte în armată pentru ca să

existe secretul corespondenţei, iar în război inamicul să nu poată intercepta mesajele. Acestea se transmit prin canalele de comunicare, care reprezintă totalitatea posibilităţilor fizice de comunicare.

Din punct de vedere al participanţilor la actul comunicării întâlnim mai întâi comunicarea *intrapersonală*. Emiţătorul şi receptorul sunt conectate nemijlocit, iar codajul şi decodajul nu mai sunt necesare. Ea se petrece în interiorul, în psihicul fiecărui individ în parte şi în plină transmitere a gândurilor, sentimentelor, trăirilor individuale la un moment dat. Acestea nu sunt însă transmise rudelor, prietenilor, cunoştinţelor. Ele fac parte din intimitatea fiecărui individ. Ataşamentul unui şcolar faţă de colegul lui de bancă are mai întâi un caracter secret. Băiatul nu dezvăluie acest „act" părinţilor, doar atunci când crede de cuviinţă. Se realizează astfel un dialog interior, lucru foarte important în procesul de autocunoaştere. Cercetătorul român Mihai Dinu relevă într-o lucrare publicată în anul 2000 că „Deşi nu presupune existenţa unor comunicatori distinşi, dialogul interior pe care-l purtăm cu noi înşine reprezintă un autentic proces de comunicare, în care se află individul". Aici se pot falsifica informaţii, dacă ele nu sunt trecute prin filtrul interior, putându-se astfel induce în eroare interlocutorul"[33]. Acest tip de comunicare este foarte important în activitatea de zi cu zi a omului inclusiv de natura şcolară. Dialogul care-l purtăm cu noi înşine este autentic, el se desfăşoară deci în interiorul minţii noastre, dar uneori îi dăm glas unei afirmaţii şi parcă ne afectează mai tare decât atunci când n-am rostit-o. Este vorba practic de un limbaj interior.

Unele persoane sunt mai interiorizate, dialoghează mai greu, manifestă unele reţineri în susţinerea dialogului. În unele situaţii, această interiorizare este degenată de o serie de probleme în familie cu deosebire violenţa domestică a părinţilor. De aceea astfel de copii au un dialog interior complex. Ei nu se pot concentra îndeajuns de bine la lecţii, sunt „visători", iar în cele mai multe cazuri devin timoraţi. Uneori ambii părinţi sunt de vină deoarece consumă băuturi alcoolice în exces îşi neglijează sistematic copiii, nu le asigură hrană, îmbrăcăminte, medicamente, condiţii corespunzătoare de locuit. În aceste condiţii intervine autoritatea prin asistenţii sociali, părinţii sunt decăzuţi din drepturi, iar dacă ajung şi la acte de violenţă pot fi deferire justiţiei riscând ani grei de închisoare pentru rele tratamente aplicate minorilor. Mai nou există cazuri tot mai numeroase, în care

părinţii fiind plecaţi la muncă în străinătate unul sau chiar amândoi îşi lasă copiii în grija unor rude: bunici, mătuşi, unchi, ori îi duc temporar în centre de plasament. Ei îşi motivează plecarea prin dorinţa ca fii şi fiicele lor să ducă o viaţă mai bună să îşi construiască o casă, să-şi cumpere un autorurism performant etc. Aceşti copii se gândesc aproape tot timpul „în tăcere" la tatăl şi mama lor aflaţi la sute ori mii de kilometrii depărtare, devin nervoşi, irascibili, puţin comunicativi, nu mai sunt atenţi la ore. În multe familii se petrec din nefericire adevărate drame. Copiii încep să vagabondeze, profitând de lipsa de supraveghere „chiulesc de la ore, consumă alcool şi tutun de la vârste fragede. Se ajunge uneori chiar şi la consum de droguri. Există riscul unor sinucideri, pentru cei mai slabi psihic. Într-o asemenea situaţie alarmantă se află după datele oficiale peste 70 000 de copii, numărul lor în realitate este mai mare, datorită faptului că unii părinţi nu anunţă autorităţile competente în legătură cu plecarea lor în străinătate şi locul unde rămân copiii, cu toate că legea îi obligă să facă acest lucru. Soluţia cea mai la îndemână pentru rezolvarea situaţiei ar fi încurajarea creării de noi locuri de muncă bine plătite, în ţară, comparabil cu cele din occident, apoi realizarea pentru copii a unui sistem de protecţie socială mult mai eficient, cu o birocraţie redusă, asigurarea unei consiliei psihopedagogice corespunzătoare minorilor la nivelul şcolilor sau primăriilor. De asemenea credem că organizarea instituţiilor noastre de învăţământ după modelul Uniunii Europene ar fi benfică. Aici copiii trebuie să-şi pregătească lecţiile pentru a doua zi, să participe la competiţii sportive şi să se distreze etc.

Mai importantă decât comunicarea intrapersonală este desigur comunicarea *interpersonală* care reprezintă legătura directă ce se realizează între unul sau mai mulţi oameni .Cu ajutorul ei se pot transmite de la un individ la altul ideile, gândurile, sentimentele, trăirile, stările de spirit, care îi animă pe subiecţi. Înainte de a se realiza comunicarea interpersonală, individul trece prin stadiu comunicării intrapersonale. El supune aceste idei, concepţii, filtrului gândirii sale. Procesul de transpunere a anumitelor concepte poartă în literatura de specialitate numele de *codificare* [34].

Comunicarea interpersonală este fireşte mult mai complexă decât cea intrapersonală, care cere particularităţile şi trăsăturile ei specifice. O primă caracteristică o reprezintă întâlnirea faţă în faţă.

Pe plan juridic există şi aşa numită *confruntare*, când partea vătămată este pusă să recunoască dintr-un grup agresorul.

Comunicarea interpersonală implică desigur întâlnirea a cel puţin două persoane. Ea se poate organiza prin transmiterea de informaţii absolut necesare şi pregătirea în vederea plecării într-un voiaj, cu care partenerul de călătorie primeşte ultimele instrucţiuni ce trebuie respectate pe timpul deplasării, apoi transmiterea ultimelor sfaturi înaintea unui examen.

Copilul îşi modelează oferta comunicativă în funcţie de partener. În cadrul comunicării pe orizontală (adică între partenerii care au acelaşi statut, deci copiii de aceeaşi vârstă), adolescentul se exprimă cu mai multă uşurinţă, observă la partenerul său similitudini cu el. În comunicarea cu părinţii lucrurile nu stau întotdeauna la fel, deoarece unii dintre aceştia sunt mai exigenţi cu odraslele lor, nu le permit anumite lucruri. De obicei comunicarea cu mama este mai liberă, mai apropiată. Relaţia cu educatorul se dovedeşte a fi mai complexă, întrucât ţine de activitatea şcolară şi extraşcolară. Profesorul are datoria să comunice cu toţi elevii, dar poate avea anumite discuţii şi cu un şcolar care de regulă crează anumite probleme clasei „fuge" de la ore, nu îşi face temele, este obraznic, deranjază profesorii, etc. Comunicarea în aceste situaţii trebuie să aibă caracter confidenţial, dar ea se impune a se realiza pe baza încrederii reciproce. Ambele părţi acceptă dialogul şi nu ocolesc problemele esenţiale care trebuiesc abordate[35]. Discuţiile nu pot avea decât un caracter constructiv, realist, să nu ocolească sau să falsifice adevarul.

Comunicarea interpersonală este legată de comunicarea *didactică*, care se realizează între două persoane. Ea are un caracter confidenţial în situaţia când partenerii se găsesc într-o relaţie foarte apropiată intimă chiar, sau o nuanţă personală în situaţia când ei se află în situaţii reci, oficiale de natură profesională, o astfel de comunicarea poate avea un caracter ocazional, provizoriu. În comunicarea interpersonală se pot stabili relaţii temeinice, trainice între cei doi parteneri de dialog. Trebuie să ţinem cont de ceea ce ne spune partenerul, însă şi maniera în care o relatează pentru că numai astfel înţelegem profund sensul informaţiei vehiculate.

Prin comunicarea interpersonală descoperim lumea exterioară şi interioară folosindu-ne de schimbul de informaţii cu diverşi parteneri, ori prin referirile la discuţiile asupra unor teme materiale

publicate. Se suplimentează astfel informaţiile valoroase pentru definirea propiei persoane în raport cu cei din lume. În afară de interesele cognitive există şi trebuinţe de recunoaştere a valorii proprie, de apreciere din partea celorlalţi de a fi remarcaţi şi incluşi unei anumite persoane [36].

Comunitatea de grup implică existenţa mai mult de doi participanţi. Numărul lor este variabil, numarul lor este mic dar se recomandă grupul mic care să cuprindă cel mult zece persoane.

Comunicarea publică presupune existenţa unui emiţător unic şi a multitudinii de receptori. Ea se realizează prin lectura unei conferinţe pe o anumită temă în faţa unui auditoriu.

Comunicarea de masă are u caracter public, iar emiţătorul în acest caz nu exclude pe nimeni de la decodarea mesajului. În situaţia amintită, mesajul trebuie să fie accesibil maselor mari de oameni. Este cazul radioului, televiziunii. Influenţa acestora în rândurile cetăţenilor este foarte mare.

Dacă comunicarea intrapersonală nu are martori căci de regulă nu gândim cu voce tare, în cadrul comunicării interpersonale martorii există. În cazul discuţiei între două persoane, datorită discuţiei lor, convorbirile avute pot rămâne confidenţiale.

Comunicarea poate fi verbală şi nonverbală. La rândul ei comunicarea verbală cuprinde două categorii: orală şi scrisă. Noţiunea de comunicare orală include deopotrivă elementele care ţin de expresia sonoră a vocii umane şi elemente care ţin de sensul cuvintelor. Avem de-a face cu două timpuri importante de limbaj: *limbajul paraverbal* sau ceea ce oamenii comunică prin voce (volum, intonaţie, ritm, tonalitate, accent, pauze) si prin manifestări vocale fără conţinut verbal (râsul, plânsul, oftatul, geamătul, plescăitul, urlete, fluerături, ţipete, etc.).

Limbajul reprezintă forma specifică de comunicare verbală interumană. El poate fi definit ca fiind activitatea psihică de comunicare între oameni cu ajutorul limbii [37]. Este un sistem de comunicare având un caracter individual, fiind o aptitudine specială, genetică caracteristică numai speciei umane. Din păcate există pe planeta noastră un număr foarte mare de limbi, fapt care impiedică realizarea unei unităţi de comunicare între toţi oamenii. Prin urmare, limbajul este un fenomen social. Copilul îl învaţă încă de la naştere ca o limbă maternă. Pe parcursul existenţei sale omul poate să înveţe

şi limba altor comunităţi, altor popoare, spre a cunoşte modul de viaţă al acestora, tradiţiile lor culturale, etc. Competenţa lingvistică este cea care diferenţiază doi comunicatori ce utilizează limba când vorbesc.

Individul trebuie deci să aibă capacitatea de a folosii o limbă naturală în vederea comunicării cu semenii săi. Prin limbaj se realizează un proces social istoric, o achiziţie culturală şi nu doar o achiziţie biologică. Relaţiile culturale sunt acum la ordinea zilei [38].

Comunicarea orală are, prin urmare, rolul de a pregăti elevii pentru situaţii reale de comunicare. Ea are la bază instrumente lingvistice de care dispune elevul, cu ajutorul cărora actualizează structuri cunoscute şi le adaptează noile situaţii comunicative. Încă din ciclul primar se formează deprinderi corecte de vorbire, de utilizare a cuvântului[39].

Centrarea obiectivelor pe formarea de capacităţi specifice folosirii limbii în contexte concrete de comunicare se realizează prin corelaţia între conţinuturi – obiective – tipuri de activitate – evaluare. Este necesară flexibilitatea în ceea ce priveşte adaptarea conţinuturilor la nivelul de dezvoltare concretă si la interesele copiilor, la realităţile comunicării propriu-zise.

Complexul proces de cultivare a vorbirii preşcolarilor şi şcolarilor se realizează prin activităţie specifice vârstei. Îmbogăţirea vocabularului de substantive, adjective, pronume, numerale cardinale, verbe. O atenţie deosebită se va acorda expresivităţii vorbirii, corectarea greşelilor, de exprimare. Acest lucru se realizează prin exerciţiu verbal. La preşcolari trebuie cultivată şi dezvoltată dorinţa de cunoaştere. Lor trebuie să li se citească multe povestioare, care să le permită dezvoltarea vocabularului. La ei totul apare ca un joc. Se recomandă, de asemenea cântecele, poeziile, casetele audio-video.

Unii copii se dovedesc a fi mai timizi, provenind din familii care s-au ocupat foarte puţin de ei. Sunt copii care nu pot articula corect sunerele limbii sau înlocuiesc unele prin altele, omit anumite sunete, le inversează. Munca educatorului este foarte dificilă, grupa de preşcolari devine practic un adevărat laborator [40].

Munca începută în grădiniţă trebuie continuată la ciclul primar. Copiii asimilează acum noi mijloace de expresie. Ei trebuie:

- sa fie iniţiaţi în arta conversaţiei – dialogului

- ascultarea activă a unui mesaj
- utilizarea limbajului gestual şi plastic (desen, modelaj, exprimarea gândurilor, sentimentelor, stărilor)
- antrenarea în jocuri de rol de tipul ascultător-receptor
- utilizarea şi verificarea unor informaţii

Elevii trebuie să fie supuşi la o serie de acţiuni de ordin practic, mai ales la vârsta şcolarităţii mici, clasele I-IV posibilităţile de exprimare sunt ceva mai limitate. Unii copii vin din familii cu un limbaj de cuvinte mai redus, părinţii nu se ocupă de ei, ori aceştia sunt limitaţi din punctul de vedere menţionat. Se poate face un experiment cu un grup de copii puşi în diferite posibile situaţii. De exemplu ce fac atunci când merg la doctor, cum comunică cu acesta. Mai există unii părinţi, dar mai ales bunici care încearcă să-i disciplineze pe copii ameninţându-i că-i duc la doctor să le facă o injecţie. Această atitudine este cu totul dăunătoare deoarece există riscul ca atunci când copiii într-adevăr bolnavi să nu poată realiza o comunicare cu medicul, să manifeste teamă faţă de acesta. Aşa se explică pe undeva şi atitudinea unor copii la vaccinarea în ciclul primar şi gimnazial.

Viaţa îl pune în adevăr pe şcolarul mic în faţa diverselor situaţii de comunicare orală în familie în cercul de prieteni, la şcoală sau în diverse locuri şi împrejurări. Acesta utilizează formule de politeţe, de adresare, de permisiune, de solicitare. Educatorul, învăţătorul mai ales are obligaţia să sensibilizeze actul comunicării. Se poate utiliza lectura pe roluri, exersarea într-o formă superioară a vocabularului artistic preluat şi prelucrat din textul literar [41].

Comunicarea nonverbală se realizează cu ajutorul mimicii feţei, a semnelor. În cadrul unui meci de fotbal de exemplu, antrenorul pentru a putea comunica cu jucătorii va utiliza limbajul semnelor deoarece este greu de înţeles dacă vorbeşte întrucât distanţa până la jucători este destul de mare.

Aceste semne sunt cunoscute doar de jucători şi antrenor, ultimul indicându-le astfel o serie de scheme tactice pe care trebuie să le urmeze. De asemenea, surdo-muţii au anumite semne cu ajutorul cărora pot comunica între ei.

O latură importantă a comunicării este comunicarea didactică. Ea reprezintă baza pe care se desfăşoară întregul proces de predare învăţare-evaluare. O astfel de comunicare se produce între profesor (învăţător) şi elevi. Pedagogul german Jurgen Habernas arată într-o

lucrare apărură acum aproape un sfert de veac şi în limba română că o teorie a competenţei comunicative trebuie să explice prestările pe care vorbitorul şi ascultătorul le asumă în prealabil atunci când transformă propoziţiile în explicaţii. Vorbitorul şi ascultătorul folosesc în exprimările lor propoziţii simple pentru a se înţelege asupra unor stări de fapt[42].

Cercetările întreprinse de specialiştii francezi Gisele Commarmond şi Allain Exiga materializate într-o carte publicată şi în limba română dezvăluie că în cadrul comunicării profesorul – învăţătorul care realizează ciclul comunicării trebuie să vorbească o limbă clară, precisă. La clasele mici, propoziţiile alambicate, abstracte nu prind.La preşcolari jocul are un rol important deoarece înlătură oboseala, măreşte atractivitatea şi creativitatea copiilor. Preşcolarii mai ales, formează deprinderi de a compune cuvinte, de a reda conţinutul unor poveşti [43]. În concepţia lui C. Levry Leboyer, comunicarea didactică este strâns legată de competenţă. Ea desemnează o categorie specială de caracteristici individuale, care sunt strâns legate de valorile şi cunoştinţele acumulate, angajând în plus strategiile dobândite şi totodata universul cultural ştiinţific deja format. Nu se poate vorbi de dezvoltarea ei fără prezenţa aptitudinilor. Ele joacă un rol important în dobândirea competenţelor. Unele dintre aptitudini sunt înăscute. Ne referim aici la muzică, dans, pictură, sportive, altele se formează - în special cele de a comunica.

Comunicarea implică totodată mai multe tipuri de relaţii între partenerii de dialog:

- relaţii de schimb informaţional (de idei, de concepţii, convingeri, atitudini, puncte de vedere, date etc.) cu condiţia ca acest schimb să fie înţeles.
- relaţii de influenţare reciprocă a comportamentului pe baza înţelegerii şi acceptării mesajului transmis şi acceptat.
- relaţii socio – afective (între emiţător –profesor şi receptor – elevi). De obicei elevii manifestă o anumită afectivitate faţă de unii profesori.Uneori apar însă şi relaţii de respingere.
- relaţii democratice de cooperare profesor – elev şi de cooperare între elevi în cadrul comunicării didactice sau educaţionale[44].

Educatorului i se cere să stie să comunice pentru a se putea face înţeles. El trebuie să arate ambiguităţile şi pentru a-şi motiva rolul

său în raport cu elevul. Climatul creat trebuie să fie propice învățăturii în general și comunicării în special. Cadrul didactic nu transmite nu numai cunoștințe ci și atitudini, fundamentează și motivează comportamente. Deci rolul său este complex, căci are datoria să înlăture barierele de comunicare. Scopul comunicării în școală nu se reduce, prin urmare, doar la reușita școlară, ci urmărește în egală masură succesul în viață al tânărului.

Competența comunicativă a profesorului este într-o oarecare măsură înăscută, dar în special dobândită în decursul timpului prin voință și efort pedagogic. Această competență potrivit cercetărilor întreprinse de Laurențiu Șoitu are mai multe caracteristici:

a) inteligența ca intrument de cunoaștere, înțetegere, invenție și reușită în rezolvarea problemelor sau a situațiilor de instruire și educaționale

b) memorie manifestată în rapiditatea întipăririi și stocării informațiilor, în recunoșterea și reproducerea acestora într-o formă selectivă.

c) capacitatea de comunicare manifestată în:

- fluența vorbirii (bogăția vocabularului)
- fluența asociativă (asociație rapidă a ideilor)
- fluentă expresivă sau vorbire cu atribute estetice
- încărcarea emoțională

d) gândirea logică sistematizată și divergentă care oferă posibilitatea analizării unei probleme din mai multe unghiuri găsind mai multe soluții de rezolvare, dar adoptând pe cea mai eficientă.

e) spirit de observare dezvoltat, curiozitate științifică și inițiativă.

f) imaginație constructivă necesară depășirii tehnicii didactice sau educaționale, trebuind să facă din lecții sau din activitățile educaționale un act de creație, cu deschidere spre problemele vieții

g) atenția concentrată, dar și distributivă, cel puțin în patru direcții, conținutul comunicării, forma expunerii, ritmul vorbirii adecvat auditorului și reacția acestuia la mesajele didactice prezente

h) dicţie, pronunţare corectă şi clară a cuvintelor, accente logice, pe ideile de bază şi scurte pauze psihologice, pentru a sublinia esenţialul [45].

În cadrul comunicării verbale se impune folosirea vocabularului artistic preluat şi prelucrat însă din textul literar. Putem utiliza în cadrul analizei poeziei *Scrisoarea a III-a* a lui M. Eminescu doi elevi care se întruchipeze unul pe Baiazid, iar celălalt pe Mircea cel Bătrân. De asemenea, la clasa a VI-a la lecţia referitoare la războiul de o sută de ani este bine să punem în scenă *Procesul* Ioanei D'Arc cunoscuta eroină franceză, care s-a sacrificat pentru apărarea Franţei. Serbările şcolare sunt şi ele prilejuri nimerite pentru o comunicare mai eficientă între profersori, dar şi între elevi. Copiii îşi dezvoltă universul de cunoaştere şi în acelaşi timp pot fi depistate reale talente artistice. Elevii pot fi mai bine cunoscuţi de către profesori. Unii dintre ei se implică mai mult, alţii mai puţin şi o mică o parte chiar deloc. Profesorul are menirea să atragă cât mai mulţi elevi. El are datoria să organizeze activităţi în cadrul muzeelor, caselor memoriale. Educatorul are obligaţia să elimine din comunicarea sa verbală cuvinte de prisos, respectând particularităţile de vârstă ale elevilor, nivelul lor de înţelegere. Nu trebuie realizat un simplu monolog, ci şi profesorul are interesul să stârnească interesul şcolarilor folosind filme didactice, diapozitive, albume, planşe, diagrame. Dialogul va fi în acest caz permanent. Elevii trebuie să comenteze tot ceea ce văd, să fie participanţi activi la actul învăţării. Limbajul simplu, dar convingător, argumentat îl face pe profesor înţeles[46].

Educatorul are datoria ca în cadrul comunicării didactice să fie cât mai convingător. A convinge înseamna de fapt, a proba, a aduce dovezi pe linia raţională, convingerea apare ca urmare a unei întemeieri raţionale[47].

Formarea de-convingeri începe de la o vârstă foarte fragedă chiar din perioada preşcolară, atunci când dezvoltarea psihică a persoanei permite desfăşurarea unor acte de întemeiere raţională pe parcursul întregii vieţi. Între timp are loc o creştere cantitativă continuă a convingerilor individului, dar şi o schimbare permanentă a conţinutului convingerilor. Specialistul francez în domeniul psihologic C. S. Peirèe arată într-o lucrare publicată şi în limba română chiar în anul 1990 despre convingere că aceasta „ne

călăuzeşte dorinţele şi ne modelează acţiunile (...). Sentimentul de convingere este un indiciu mai mult sau mai puţin sigur al faptului că în natură s-a statornicit o anumită deprindere care ne determină acţiunea"[48].

Formarea la elevi a unor convingeri nu este deloc simplă pentru educator. Lumea s-a transformat, libertatea de conduită este foarte puţin conturată şi cenzurabilă. De aceea dascălul nu mai poate ca în trecut să-şi impună convingerile sale. El trebuie să se racordeze la problemele lor, să lase o parte din inhibiţii şi false pudori. Este tot mai greu să convingi un elev că tutunul se dovedeşte a fi foarte nociv provocând peste ani chiar moartea. Profesorul are obligaţia să se înarmeze cu mult calm, forţă de convingere.

Pe lângă comunicarea verbală întâlnim şi o comunicare *paraverbală*. În acest caz informaţia este codificată şi transmisă prin elemente prozodice şi vocale care însoţesc cuvântul si vorbirea în general şi care au semnificaţii comunicative aparte. În această categorie se înscriu: caracteristicile vocii, particularităţile de pronunţie, intensitatea, rostirea, ritmul, debitul vorbirii şi intonaţia[49].

Profesorul, cu deosebire cel de ştiinţe exacte precum matematica, fizica, chimia, logica, trebuie să demonstreze cele afirmate fie prin experimente de laborator, aplicaţii practice. Cele mai frecvente experimente sunt în domeniul fizicii şi chimiei, dar şi al biologiei. În primii zece ani şi mai bine după revoluţia din decembrie 1989, investiţiile în laboratoarele şcolare au fost minime. Aparatura învechită de peste trei decenii uzată fizic şi moral nu permite realizarea unor experimente reuşite. Nu există piese de schimb, deoarece produsele respective nu se mai fabrică. De asemenea lipsa de substanţe chimice, în special reactivi crează serioase probleme.Unele dintre aceste materiale în special substanţele sunt cumpărate de profesori din magazine, altele sunt procurate cu ajutorul părinţilor. De altfel, întreg învăţământul românesc suferă din punct de vedere practic. Profesorii, maiştrii, instructorii le comunică noţiunile teoretice, dar nu pot exemplifica şi practic. Învăţământul occidental este de multă vreme ancorat în practică. Educatorul controlează astfel realitatea. Relevând acest lucru cercetătorul George F. Kireller scria intr-o carte pubicată acum aproape 35 de ani şi în limba română că învăţarea anumitor cuvinte sau culori determină o creştere a abilităţilor senzoriale în discriminarea

psihofizică „chiar dacă limba nu modifică experienţa însăşi, ea ne oferă categorii care ne permit să corelăm experienţa cu practica şi să-i conferim o semnificaţie"[50].

Cercetările mai recente de psihologie pedagogică se focalizează pe dezvoltarea inteligenţei emoţionale a elevilor. În acest sens s-au identificat o serie de tehnici de comunicare eficientă.

Modelarea este menită să permită unui copil să inventeze comportamentul adecvat în timp, cum să-şi folosească aptitudinile de la adulţi. Aceştia din urmă nu dezvăluie însă întotdeauna copiilor modul lor de gândire.

Indicii pentru a folosii aptitudini folosite anterior. Nu este suficient să îi învăţăm pe copii anumite aptitudini sociale acestea trebuie aplicate în viaţă reală de zi cu zi. Elevii nu trebuie să fie cicăliţi, reamintindu-le mereu acelaşi lucru, nu trebuie să fie mustraţi, dojeniţi de fiecare dată. Ei urmează să primească îndemnări şi indicii care să le permită cunoaşterea modului de a se manifesta.

Parafrazarea înseamnă după cum se ştie a reda acelasi lucru, dar cu alte cuvinte, a reformula unele idei, a rezuma ceeace a spus cineva. Este important întrucât o ajută pe cealaltă persoană ale cărei idei au fost folosite să se simtă apreciată şi înţeleasă. Atunci când educatorul repetă cuvintele copilului, el trebuie să se asigure că ştie cu adevărat ce vrea să spună şi să comunice în felul acesta că înţelege.

Întrebări deschise. Ca să realizăm o comunicare eficientă trebuie să evităm întrebările cu răspuns *da* sau *nu* şi avem datoria să folosim întrebările deschise de genul: „Ce s-a întâmplat ?", „Cum te simţi ?".

Regula celor două întrebări. Această regulă este destul de simplă, dar eficientă. Ea reprezintă rezultatul cercetărilor efectuate în şcoli asupra unor întrebări care par că favorizează cel mai mult procesul de învăţare.

Educaţia bazată pe dezvoltarea inteligenţei emoţionale ce nu constituie o modă, un instrument sau o tehnică precisă, ci o metodă de comunicare şi relaţionare adecvată cu copiii care necesită răbdare, perseverenţă, flexibilitate şi creativitatea din partea educatorului. Acest tip de educaţie va fi mai uşor de aplicat dacă nu se uită că un copil învaţă ceea ce trăieşte şi astfel dacă un copil trăieşte în critică va învăţa să condamne, dacă un copil trăieşte în ruşine va învăţa să se

simtă vinovat, dacă un copil trăieşte în toleranţă va învăţa să fie răbdător, dacă un copil trăieşte în încurajare va învăţa să aibă încredere, dacă un copil aude laude va învăţa să aprecieze, dacă un copil trăieşte în corectitudine, va învăţa să fie just [51].

Şcoala nu este numai un loc de întrunire, de achiziţie, de cunoaştere în diferite domenii, ci şi un spaţiu de viaţă şi experienţă, de solidaritate şi acceptare reciprocă. Întreg învătământul constituie un proces de comunicare, el depinzând de calitatea relaţiilor pedagogice. Cu toate procesele tehnice deosebite, în domeniu comunicării un rol esenţial devine calitatea umană a dascălului şi creativităţii sale în eficecentizarea comunicării.

Comunicarea pedagogică poate fi uneori de tip *ierarhic* atunci când interlocutorii ocupă poziţii diferite: unul este superior, emiţând mai mult, altul este inferior recepţionând cu precădere mesaje. Interlocutorul aflat pe o poziţie superioară are de regulă iniţiativa mesajului. A doua categorie o reprezintă *comunicarea reciprocă* . În acest caz nici un interlocutor nu ocupă o poziţie privilegiată. Iniţiativa mesajului în acest caz aparţine în egală măsură ambilor parteneri [52].

În cadrul comunicării didactice, explicaţia, demonstraţia, argumentarea au un rol foarte important. Profesorul este dator să le explice argumentat elevilor procesele şi fenomele existente în natură şi societate. Elevul trebuie să sesizeze educatorul atunci când nu înţelege unul sau mai multe cuvinte din expunerea acestuia. Profesorul are obligaţia să explice pe larg sensul, înţelesul termenului utilizat de el. De exemplu, la lecţia de istorie de la clasa a V-a privind campaniile lui Alexandru Macedon, cadrul didactic trebuie să lămurească termenul de falangă, nemaiîntâlnit până atunci de copii. La aceeaşi clasă, la o altă lecţie privind cultura antică există un alt termen nou, acela de piramidă. Se recomandă ca elevii să deţină un caiet vocabular în care să-şi treacă toţi termenii necunoscuţi şi să apeleze la el când îşi pregătesc lecţiile. Mai nou, dascălul are obligaţia să-l pună pe elev să descopere pas cu pas sensul cuvintelor pe baza cunoştinţelor dobândite. Educatorul trebuie să identifice rolul termenului în contextul dat[53]. În unele situaţii explicaţia nu este suficientă. Profesorul este nevoit să demonstreze anumite lucruri. De pildă la o problemă de matematică, cadrul didactic face la tablă demonstraţia. Uneori pentru o problemă există mai multe soluţii, pe

care profesorul trebuie să le determine cu ajutorul elevilor. Clasa de elevi poate fi astfel activizată. Învăţarea prin descoperire prinde tot mai mult teren. În felul acesta şcolarii sunt mai atenţi, mai concentraţi. Se indică activitatea pe grupe de elevi. Profesorul este liber să nu rostească anumite cuvinte stârnind astfel interesul elevilor, fapt relevat de psihologul francez Paul Riceur într-o carte tipărită cu peste două decenii în Bucureşti în limba română[54].

Profesorul şi învăţătorul au datoria să creeze în rândul elevilor o stare de spirit propice activităţii didactice. *Stările de spirit* reprezintă sisteme de gândire, de emoţie şi comportament, legatele de diferitele etape ale dezvoltării unui individ. Ele analizează în esenţă divizarea personalităţii în trei părţi distince: *Părinte (P), Adult (A) şi Copil (C).*

Starea de spirit *Părinte* se referă la gândirea, emoţiile şi comportamentele pe care orice individ le-a învăţat din surse exterioare propiei personalităţi, prioritar de la părinte.

Starea de spirit *Adult* este legată de modul sau de a gândi odată cu vârsta, are loc maturizarea în gândirea individului. Totodată se dezvoltă şi spiritul de responsabilitate.

Starea de spirit *Copil* include nevoile şi senzaţiile şi emoţiile care apar în mod natural la o persoană. Ea este prima care se manifestă la nivelul individului, dovedind sub formă de senzaţii interne sau externe toate nevoile şi dorinţele manifestate de o persoană şi le exprimă ca sistem de comportament (reflectate în gânduri şi emoţii)[55].

Cele trei stări de spirit prezentate succint mai sus constituie o grilă de analiză ce poate fi explicată nu numai propriei persoane, ci şi unor grupări sau colectivităţi.

Pe lângă stările de spirit întâlnim *Tranzacţiile comunicative* care constituie o formă de schimb social între două sau mai multe persoane. Ea se poate efectua oral, în scris sau în alte cazuri prin gesturi [56].

Pe parcursul activităţii şcolare, elevii îşi îmbogăţesc limbajul, vocabularul, cunoştinţele. Întâlnim însă situaţii când nivelul cunoştinţelor nu mai este accesibil prin intermediul limbajului comun. Profesorii recurg atunci la linbajul ştiinţific, care are un caracter artificial, adresându-se unui grup mai mic de interlocutori. În unele domenii apare fenomenul de interferenţă a sensurilor cunoscut atât în psihologie, cât şi în filosofie, ca un impediment

serios în utilizarea limbajului[57]. Educatorul trebuie să aibă grijă la modul cum utilizează termenii pentru a se face înțeles. Există tendințe la unele clase atunci când profesorul întreabă elevii: „Ați înțeles ?" toți răspund „Da" chiar dacă o parte din ei nu au clarificate toate chestiunile. Unii afirmă acest lucru de rușine considerând că dacă nu au înțeles, ceilalți colegi râd de ei. În alte situații elevii spun *da* pentru că se apropie pauza și pentru că nu vor ca profesorul „să le mănânce timpul destinat recreării lor". Această atitudine nu este corectă, ea se răsfrânge asupra activității școlare.

1. *Argumentarea* are rolul ei în procesul comunicării. Atunci când profesorul diriginte a scăzut nota la purtare a unui elev din clasă trebuie să-i argumenteze de ce a făcut acest lucru. De asemenea la evaluare fiecare notă acordată urmează a fi argumentată.

În relația cu elevul profesorul are obligația de a deveni un declanșator al motivației de a învăța, de a se comporta corespunzător în școală și societate.

2. *Motivarea* constituie un declanșator. Spre exemplu un educator poate determina o motivație intrinsecă. Dacă profesorul încearcă să motiveze un elev la o materie pe care o predă îi va spune: „Uite ce idee interesantă – nu dorești să cunoști mai mult în legătură cu acest fenomen?". În felul acesta se activează o motivare cognitivă-intrinsecă. Altă dată educatorul, tot pentru a motiva un elev i se adresează astfel: „Îmi place de tine pentru că ai reținut această idee interesantă și pentru că vrei să știi mai multe lucruri". În cazul de față elevul poatre fi interesat de studiul unui fenomen sau unui proces.

Motivația de tip cognitiv depinde însă de credibilitatea profesorului, dar și de nivelul său de pregătire profesională, de moralitatea sa. La rândul lor felul în care elevii interpretează comportamentul propriu și al altora, are efecte asupra motivației. Astfel tinerii se pot implica mai mult dacă duc la bun sfârșit cele indicate de dascăl.

Motivațiile de ordin afectiv sunt bazate pe impulsuri, trăiri afective, emoții, sentimente cum ar fi de pildă bucuria de a realiza ceva anume. Acest din urmă lucru îl întâlnim mai ales la clasele mici unde există și competiția între elevi, o recompensă acordată pentru o anumită competență va produce un sentiment de mândrie ce poate

impulsiona un elev să repete acţiunea în aceeaşi manieră. Metoda poate fi profitabilă prin efectele pe care le determină pe termen lung.

Motivarea extrinsecă se referă la recompensele externe, adică învăţarea unui material în vederea obţinerii unei burse. Nu întotdeauna este eficientă şi nu poate duce în aceste condiţii la diminuarea motivaţiei. Şanse mari de reuşită există doar atunci când acest tip de motivare este susţinut şi intrinsec. Cel care întocmeşte un proiect trebuie să ştie dacă el este util şi interesant nu numai pentru obţinerea bursei, dar în valorificarea lui ştiinţifică: susţinerea în cadrul unei sesiuni de referate şi comunicări, sau publicarea într-o revistă de specialitate [58].

Comunicarea profesor elev se găseşte sub imperiul unui complex de factori interni şi a unor condiţii externe care o afectează nu numai ca structură, dar şi ca eficienţă.

3. *Facilitatea,* sau perturbarea interacţiunilor comunicative depinde atât de cadrul contextual al comunicării, cât şi de natura relaţiilor, dintre profesor şi elevi, dintre membrii grupului, de atmosfera psihosocială din grup, de dinamica rol-stans-urilor. În situaţia didactică a actului comunicării subiecţii angajaţi urmăresc mai cu seamă să fie acceptaţi, înţeleşi, respectaţi, valorizaţi, pentru că atât la emiţător cât şi la receptor la nivelul informaţional contextului relaţional feed-back-ului, canalelor de comunicare a dificultăţilor, erorile în atingerea obiectivelor propuse pot schimba finalităţile, diminuând şi permiţând învăţarea şi comunicarea în sine[59].

În actul comunicării, profesorul are posibilitatea de a accentua una, sau mai multe dintre laturile comunicării (informativă, relaţională, programatică).

În amplul şi complexul proces al comunicării didactice o componentă principală o reprezintă *ascultarea.* Comunicarea prin întrebări constituie un mod de a întreţine şi dezvolta relaţii. Ea contribuie la îmbogăţirea bagajului de informaţii, dar şi la aprofundarea înţelegerii. Se înlătură astfel ambiguităţile şi chiar neînţelegerile. Ea implică desigur ascultarea celuilalt, a mesajului pe care acesta îl poate transmite. Întâlnim forme false ale ascultării:

- Simularea, imitarea ascultării verbale, lăsându-ne impresia că toţi suntem foarte atenţi, gesticulează adecvat, adică aprobă cele spuse de profesor, ori nu e de acord. Sunt destul de uşor de depistat elevii care doar mimează. Ni s-a

întâmplat şi nouă ca educatori să avem asemenea elevi. Cu o simplă întrebare pusă referitoare la problematica lecţiei ei sunt repede descoperiţi şi dojeniţi de profesor.

Există în cadrul unei clase elevi care au aşa numitul statut „de vedetă". Aceştia vor cu tot dinadinsul să iasă în evidenţă, să fie în centrul atenţiei. Ei sunt admonestaţi nu numai de profesori dar şi de colegi.

5. *Ascultarea selectivă* este şi ea prezentă. În acest caz elevul ascultă doar ce îl interesează „cu o ureche mimează ascultarea până când întâlneste ceva interesant, iar atunci când apar lucruri necunoscute sau prezintă interes apare deblocarea. Raportul dintre ştiut (cunoscut) şi noutatea informaţiei este direct proporţional cu timpul acordat selecţiei.

Ascultarea defensivă apare atunci când ascultătorul are scopul de a se apăra. Imediat ce a fost atacată imaginea personală, ascultătotul intră în acţiune. Între tacticile defensive poate intra şi agresiunea verbală.

Ascultarea capcană este menită de descopere cu şiretenie cuvântul care favorizează atacul. Cuvintele rostite des sunt o capcană în care vorbitorul este prins de ascultător.

Ascultarea insensibilă este propie auditorului care nu reţine nimic din ceea ce se spune, nici sub aspectul conţinutului, nici al formei, nici tema nici implicarea vorbitorului sau a celor prezenţi. El este acolo doar sub aspect fizic, lucru deosebit de grav deoarece reflectă dezinteresul persoanei respective faţă de procesul instructiv educativ[60].

Ascultarea presupune o serie de activităţi care îşi propun să asigure recepţionarea optimă, corectă a mesajului. În plus ea înseamnă participarea eficientă în cadrul lecţiei. Elevii adresează întrebări celui care face expunerea, ori răspunde la întrebările profesorului.

Lărgirea capacităţii de ascultare se poate realiza prin reflecţie asuprea mesajului (emiţători diferiţi conferă informaţiei o bună ascultare). Ea impune în acest sens încurajarea interlocutorului pentru o cât mai bună participare la dialog. Un „ascultător eficient" vede oportunităţile, se întreabă ce este interesant pentru el din ceea ce aude, judecă întotdeauna conţinutul. Acest bun ascultător trebuie să manifeste preocupare pentru ce aude. El trebuie să urmărească

ideile principale ale expunerii. Procesul de ascultare poate fi influenţat în mod negativ prin atitudini de anticipare, întrerupere repetată a mesajului sau de o poziţie necorespunzătoare a corpului [61]

Ascultarea interactivă presupune realizarea unor condiţii adecvate în ceea ce priveşte timpul, spaţiul, sau sursele de zgomot. O astfel de ascultare se realizează prin menţinerea trează a atenţiei. Expunerea profesorului trebuie să fie clară, precisă, să se realizeze pe înţelesul copiilor. Educatorul este dator să se sprijine pe cunoştinţele anterioare ale elevului, corelarea lor selectivă cu cele noi.

Cadrul didactic are de îndeplinit o misiune dificilă, el trebuie să utilizeze apoi procedeele şi metodele corespunzătoare nivelului de vârstă şi de dezvoltare a gândirii elevilor, să coreleze aplicaţiile date la cunoştinţele teoretice, cu activităţile practice. Când profesorul prezintă nişte reacţii chimice, are datoria să înfăţişeze în laborator aspectele de ordin practic.

Elevul la rândul lui are obligaţia să manifeste interes faţă de lecţii. Dacă expunerea cadrului didactic este interesantă, incitantă, şcolarul frecventează cu regularitate orele, nu dă semne de plictiseală, somnolenţă, lipsă de interes faţă de tematica aleasă.

Profesorul realizează menţinerea trează a atenţiei elevului prin mai multe căi. Iată doar câteva dintre ele:

- expunerea sistematică, accesibilă, dar nu simplistă, cu un ritm optim de prezentare a cunoştinţelor.
- evitarea monotoniei prin varierea ritmului şi tonului expunerii, menţinerea dialogului cu clasa de elevi
- repartizarea unor sarcini de învăţare concrete pe baza grupelor de elevi, care să valorifice noţiunile predate anterior, dar şi cele noi.
- asigurarea unui conţinut variat, introducerea unor lucruri care să relaxeze clasa
- evitarea supraîncărcării elevilor
- respectarea programei şcolare [62].

Ascultarea interlocutorilor presupune interes de ambele părţi: profesor şi elevi. Şcolarii în anumite situaţii trebuie însă să tacă, să nu vocifereze sau să distragă atenţia colegilor. *Tăcerea* este necesară în procesul de comunicare. Ea permite realizarea unei atmosfere de muncă, seriozitate, disciplină. Unii elevi sunt într-adevăr tăcuţi, liniştiţi, nu deranjează orele de curs, dar, gândurile lor fug în altă

parte. Ei nu participă activ la lecţii, nu sunt interesaţi, nu cunosc noţiunile care se predau. Acest tip de ascultare este *pasivă* şi dovedit extrem de dăunătoare procesului instructiv – educativ. Profesorii cu experienţă la catedră surprind destul de uşor aceşti elevi „visători" din priviri, din mimica feţei. În amintitele situaţii „melancolice" şcolarii nu reţin decât puţine lucruri şi nu pot deprinde concluziile necesare[63]. Uneori această atitudine are o justificare: copilul are probleme în familie, părinţii nu se înţeleg, este neglijat.

Tăcerea ca parte componentă a comunicării didactice curpinde mai multe tipuri. Întâlnim tăcere generată de nedumerire. Uneori nedumerirea este simulată, elevul încercând să pară nevinovat. Atunci când profesorul îi reproşează vehement unui elev asupra modului său de comportare - de pildă acte de indisciplină repetate - acesta pare nedumerit şi tace. Nedumerirea elevului apare şi atunci când la o lucrare de control copilul a primit notă proastă şi nu înţelege de ce. Se mai întâmplă când nedumerirea şcolarului să fie reală, iar informaţiile educatorului să se dovedească a fi false.

Foarte frecventă în relaţia profesor – elev este *tăcerea vinovată.* Ea se manifestă atunci când elevul a făcut o greşeală: a spart un geam, a deteriorat catedra, a rupt banca, ori nu şi-a pregătit lecţia. Când profesorul îi cere explicaţii asupra faptelor sale, copilul tace. O astfel de tăcere se regăseşte şi în relaţiile între elevi. Un copil în surprinde pe vecinul lui că i-a furat o jucărie, îi atrage atenţia, iar acesta tace. O atitudine asemănătoare o regăsim din partea unor copii şi în familie.Dacă tatăl ori mama îşi întreabă odrasla cum îşi explică rezultatele slabe obţinute într-o anumită perioadă la matematică, fizică, chimie, biologie, copilul nu dă nici un răspuns, tace în continuare, căci se simte vinovat.

Întâlnim şi situaţii în care elevul cunoaşte răspunsul la întrebarea pusă de învăţător ori profesor, dar refuză să răspundă în semn de protest, considerându-se persecutat, nedreptăţit. Avem în acest caz de-a face cu *tăcerea de revoltă.* Scopul este de a-şi manifesta dezacordul. Educatorul trebuie să gestioneze bine acest caz, cu tact şi diplomaţie.

Se mai întâlnesc şi *tăceri laborioase,* în cadrul cărora se gândeşte şi lucrează intens. Un elev spre exemplu, se străduieşte să rezolve o problemă dată de profesorul de fizică, acesta din urmă încearcă să-l ajute punându-i nişte întrebări, dar şcolarul nu răspunde, fiind

preocupat de rezolvarea problemei. Există, totodată, *tăceri obraznice*, când elevul a făcut o prostie şi prin mimica feţei şi poziţia corpului sfidează profesorul. Întâlnim de asemenea, *tăceri indiferente* [64]. Ultima dintre ele se referă la nebăgarea în seamă a cuiva, tratarea persoanei respective cu indiferenţă. Un şcolar care face anumite giumbuşlucuri pentru a ieşi în evidenţă cu ceva nu este băgat în seamă de profesor, de învăţător, tocmai pentru ca să nu-i dea satisfacţie şi să-i creeze o imagine de „erou" în cadrul colectivului.

Aceste tăceri se întâlnesc şi în raporturile existente între elevi. Un şcolar mai puternic, mai violent îi atrage atenţia unui coleg că el este şeful. Acesta tace pentru că se teme de cel mai voinic. De multe ori tăcerea încurajează pe cei violenţi. Văzând că un copil este mai timid, mai retras, mai puţin dotat fizic, un altul poate să-i inpună anumite taxe de protecţie pentru a-l lăsa în pace. De asemenea un copil încearcă să-l provoace pe celălalt prin şicane, cuvinte indecente. Cel vizat tace, nu răspunde la provocări. Putem vorbi în acest caz de un mecanism de apărare. Mecanismele de tipul menţionat se formează potrivit psihologului francez Jean Claude Abric într-o situaţie de comunicare când o informaţie receptată sau care trebuie transmisă ameninţă şi perturbă echilibrul intern deja existent al individului. Ele urmăresc firesţe să restabilescă echilibrul ameninţat [65].

În cadrul comunicării didactice un loc însemnat îl poate ocupa natura, amplitudinea şi impactul ideilor comunicate. Maniera atractivă de prezentare a faptelor, evenimentelor, proceselor sunt absolut necesare. Ele ţin de talentul pedagogic al fiecărui profesor. Educatorul nu trebuie să se lanseze în expuneri academice, sofisticate în faţa elevilor. Noutăţile în domeniu urmează să fie prezentate dacă sunt câştiguri certe în domeniu şi cu măsură. Importantă este modalitatea în eare datele, fenomenele sunt aduse la cunoştinţa auditorului. Profesorul trebuie să dovedească sinceritate, să aibă un caracter deschis, lipsit de ocolişuri, de ascunzişuri. A fi sincer nu înseamnă a face confidente neîngrădite înterlocutorului. Nu este obligat să povestească celui cu care discută întreaga sa viaţă. Există unele persoane care din dorinţa de „a se descărca" se confesează interlocutorilor, de cele mai multe ori anonimi, prezentându-le momente importante din viaţa sa, unele chiar de natură intimă.

Vedem pe unii în trenuri că fac acest lucru, unde practic persoanele cu care discută sunt necunoscute.

Solicitudinea se dovedeşte necesară deoarece sinceritatea nu este suficientă. Ea înseamnă de fapt disponibilitatea de a da interlocutorului sfaturile şi indicaţiile de care acesta are mare nevoie în mod dezinteresat[66]. De asemenea un vânzător spunem că dovedeşte solicitudine când te serveşte promt şi îţi vorbeşte frumos.

Solicitudinea diferă de la individ la individ. Unii elevi manifestă de fapt o falsă solicitudine, deoarece ea are un caracter interesat. Ei încearcă astfel să câştige încrederea învăţătorului, mai ales în vederea obţinerii de note mari. Aceşti şcolari mimează interesul pentru o materie sau alta, pentru rezolvarea unor anumite probleme personale: obţinerea de note mari, să fie lăudaţi de profesori, etc. Unii participă la olimpiade şi concursuri şcolare din acest motiv. Cadrele didactice cu experienţă sesizează destul de repede aceste atitudini şi iau măsuri de rigoare.

Empatia considerată de cercetătorul român Stroe Marcus ca fiind „abilitatea specific umană de transpunere psihologică a eului în psihologia celuilalt"[67], înseamnă de fapt pătrunderea imaginativă a unui individ în gândirea, trăirea şi modul de a acţiona al altuia. Noi românii folosim destul de des expresia „Să te pui în pielea altuia". Empatia nu înseamnă simpatie, deci termenii nu trebuie confundaţi. Poţi empatiza cu o persoana cu care te urăşti, în acest caz reuşeşti să anticipezi mişcările adversarului.

Atitudinea pozitivă înseamnă o părere pozitivă despre interlocutor sau altul. Ea trebuie însă comentată explicit şi sincer partenerului de dialog. Nu poate să fie totuşi vorba de o stimă exagerată întrucât există riscul de a se transforma într-o piedică în calea bunei comunicări. Astfel un profesor cu pregătire solidă, complexă, ştiinţifică şi metodică se bucură de stima şi încrederea elevilor.

Comunicarea didactică are în vedere principiul *Egalităţii*. Ea a fost introdusă şi proclamată ca o dogmă universală a epocii moderne de părinţii revoluţiei franceze de la 1789 (libertate, egalitate, fraternitate). Întrebarea se pune în ce sens putem vorbi de egalitate ca o condiţie a comunicării eficiente. Nu putem discuta însă de egalitate de statut social, avere, aptitudini, ci doar în ceea ce priveşte rolurile de vorbitor şi ascultători. Nici unul dintre participanţi nu are dreptul

să monopolizeze rolul de emiţător, împiedicându-l pe celălalt să-şi exprime punctul de vedere. Profesorul de pildă în cadrul lecţiei are datoria să lase elevii să-şi exprime liber, neîngrădit punctele de vedere. Ei nu trebuie doar să răspundă la întrebări ci să înveţe să iniţieze o conversaţie, să-şi exprime deschis punctul de vedere, să se implice în rezolvarea de probleme în cadrul clasei. Elevul este prin urmare un partener.[68]

Interlocutorul nu trebuie să utilizeze decât argumente logice, solide, temeinice. Dacă un punct de vedere n-a fost apărat convingător de unul din interlocutori, atunci cel din urmă trebuie să accepte punctul de vedere al celuilalt. Cei doi interlocutori nu trebuie să utilizeze expresii obscure, triviale, sau în măsură să creeze confuzii. Argumentele solide, temeinice sunt singurele în măsură să susţină punctul de vedere al unuia dintre partenerii de dialog. Respectarea opiniei celuilalt este nu numai un aspect de natură morală, etică, dar şi o chestiune egalitate şi o necesitate a înlăturării confuziilor care ar putea apărea în cadrul dialogului interpersonal[69].

Comunicarea înseamnă deci o confruntare de opinii. Apar în felul acesta două ipostaze: între elevi în cadrul clasei sau între elevi şi profesori. În comunicarea profesor elev, ultimul trebuie să deţină libertatea de a-şi exprima deschis punctul de vedere chiar dacă nu este agreat de profesor. Unele cadre didactice nu acceptă însă punctele de vedere diferite ale lor. Mulţi educatori consideră că sunt depozitari ai tuturor cunoştinţelor, iar cel care ştie rolul nu poate fi contrazis. Mitul profesorul „ştie tot" mai este încă întâlnit mai ales la dascălii „de modă veche". Acest lucru se reflectă în evaluare. O serie de cadre didactice consideră că nota 10 este a lor, elevii trebuie notaţi de la 10 în jos, lucru extrem de dăunător deoarece face ca elevul să nu mai fie interesat în dezvoltarea cunoştinţelor, nefiind stimulaţi cu nota.

Nu suntem còntra exigenţei şi profesionalismului, ne pronunţăm împotriva notării superficiale, dar apreciem că elevul trebuie încurajat atunci când observăm la el un progres, atunci când are bunăvoinţă şi este interesat. Tipul profesorului *Autoritar* nu mai prinde în condiţiile actuale. Ne punem întrebarea firească: *Ce este autoritatea?* Ea este prezentată de specialişti în diferite moduri. Astfel cercetătorul Josef M. Bochenski şi-a intitulat lucrarea chiar cu

acest titlu. Autorul afirmă că „este o relație cu trei termeni care se instituie între un purtător, un subiect și un domeniu"[70].

Profesorul nu trebuie să reproșeze școlarului că este leneș, dezordonat, că îi creează mereu probleme, ci să-l încurajeze să treacă peste momentele mai dificile, oferindu-i drept suport simpatia[71]. Totuși educatorul are datoria să mențină echilibrul, o apropiere exagerată față de elevi poate duce la scăderea drastică a autorității acestuia în fața clasei, să mențină ordinea în rândul colectivului de elevi. Dascălul trebuie să ia decizii rapide, în toate situațiile care apar. El nu trebuie să devină represiv folosind constrângerea asupra elevilor [72].

Fiecare profesor are un stil propriu. Cercetătorul american Kenneth Moore apreciază că stilul de comunicare al cadrului didactic este puternic influențat de factori precum obiectul de studiu pe care-l predă, nivelul la care predă: gimnaziu sau liceu, politica școlii, abilitățile elevilor [73].

Indiferent de stilul de conducere, profesorul urmărește colaborarea, cooperarea, controlarea elevilor. El nu poate fi indiferent față de ceea ce se întâmplă în sala de clasă unde-și desfășoară activitatea de zi cu zi. Este nevoie de profesionalism, de competență, dar și de dragoste față de meseria aleasă. Relevând acest lucru, specialistul englez Timothy Blair consemnează într-o lucrare tipărită la Londra „Profesorii exigenți au în mod sigur personalități diferite". Dar indiferent de tipul de personalitate, succesul în munca cu elevii va fi legată de simpatia lui genuină pentru elevi cu respect și corectitudine permițându-le simtă în clasă și făcând comunicarea cu ei"[74]

Profesorul își asumă responsabilitatea asupra procesului didactic față de deciziile referitoare la clasă.

Stilul democratic presupune împărțirea responsabilităților în clasă. El implică tact, înțelegere din partea profesorului. Elevii sunt împărțiți în subgrupe de regulă de câte șase elevi. Putem face un experiment constituind cinci subgrupe. Fiecare subgrupă dispune de 30 de minute pentru a defini o problemă. Fiecare participant beneficiază de un credit de timp de cinci minute pentru intervențiile sale. Subgrupele sunt urmărite în mod separat, de unul sau mai mulți observatori.

Prin acest experiment, profesorul îşi dă seama de comportamentul fiecărui elev în cadrul grupului, stabilirea unor raporturi interpersonale. Educatorul observă impactul tipului de exprimare verbală. Copiii trebuie să se obişnuiască să vorbească clar, precis, fără divagaţii.

Prima fază. Fiecare participant având câte un cod personal ori iniţialele unor litere A,B,C,D,E,F,G primeşte un carnet de bonuri de intervenţii verbale şi dispune de un minut.

Elevilor li se dă o temă dinainte. De exemplu *Războaiele lui Napoleon Bonaparte* (clasa a XI-a). Orice participant poate să renunţe la unul sau două bonuri pe care urmează să le ofere unui coleg.

A doua fază se rezumă la intervenţiile propriu-zise. Cel care depăşeşte timpul rezervat este oprit. Se poate face un tabel ori se poate întocmi o schemă a intervenţiilor participanţilor. Adesea participanţii sunt stimulaţi de profesor să reînceapă competiţia în special cei învinşi, dornici să-şi ia revanşa[75]. De asemenea, se recomandă la unele lecţii să se realizeze un aşa zis proces. La lecţia de istorie din clasa a IX-a privind monarhiile absolute din Europa este bine să se prezinte într-o formă recapitulativă pe baza unei biliografii procesul Ioanei d'Arc, fecioara din Orleans, condamnată de englezi în timpul războiului de 100 de ani deoarece a fost considerată ca fiind vrăjitoare. La clasa a XII-a aveam posibilitatea în cadrul unei lecţii recapitulative privind perioada 1945-1989 să realizăm cu elevii un proces al comunismului.

În cadrul comunicării, datorită unor dispute pot apărea conflicte. Ele sunt determinate de:

- lipsa abilităţilor de comunicare la enunţător
- lipsa abilităţilor de ascultare la receptor
- închistare în ceea ce priveşte fondul de informaţii.

Educatorul are datoria să prevină aceste conflicte prin cultivarea respectului faţă de interlocutor, a dialogului civilizat. Totodata el trebuie să reducă conflictul devenind mediator între părţi, să restabilească echilibrul [76].

Principala cale de stingere a conflictului o reprezintă *Negocierea* între părţi. De exemplu doi elevi sunt în conflict, s-au certat, au ajuns chiar şi la cuvinte injurioase, pumni, etc. Profesorul trebuie mai întâi să ia masuri pentru a preveni escaladarea conflictului. Negocierea

este de fapt un tip de comunicare. Fiecare tabără are la început punctele sale de vedere care se pot schimba pe parcurs. Negociatorul este obligat să cunoască diferitele opinii, dar să deducă şi punctele comune pentru a rezolva conflictul. În cadrul discuţiilor el are datoria să asculte opiniile comune să convingă să renunţe la dispute şi să se impace[77].

În activitatea didactică apar o serie de obstacole mai mult sau mai puţin obiective. Există pericolul manipulării care poate fi diferenţiat. Obiectul manipulării se regăseşte de regulă în patru grupe: poziţii, relaţii, norme, identităţi [78].Se pot produce blocaje de comunicare. Ele sunt determinate de:

a) caracteristicile persoanei angajate în comunicarea didactică (profesor pe de o parte, elevul pe de altă parte)
b) blocaje generate de relaţiile sociale, valorice existente între participanţii la comunicarea didactică
c) blocajele au drept cauze canalul de transmitere
d) blocajele apărute datorită particularităţilor domeniului în care se realizează comunicarea didactică [79]

Blocajele pot fi înlăturate prin dialogul constructiv între părţi.

c) *Modele ale comunicării*

Un prim model al comunicării este cel formal al lui Schannon. El a fost fundamentat în anul 1949 de cercetătorul american Claude Elwooshannon, care a publicat o lucrare intitulată *The Mathematical Theory of Communication* (Teoria matematică a comunicării). Potrivit concepţiei sale, problema comunicării este „de a reproduce într-un punct dat sau aproximativ un mesaj selecţionat într-un alt punct". Specialistul american deduce existenţa unei origini a comunicării, al unui lanţ al comunicării.

Modelul cibernetic. Termenul de cibernetică provine din limba greacă şi înseamnă cârmaci. Părintele acestui model a fost omul de ştiinţă american Norbert Wiener. De altfel, el a căutat să fundamenteze şi să dezvolte o ştiinţă generală a comunicării, care urma să fie aplicată atât omului şi maşinii. Wiener pune accent pe feed-back. În acest sens el arată „când vrem ca o mişcare să urmeze un model dat, diferenţa dintre acest model şi mişcarea efectivă este

folosit ca o nouă mărime de intrare ce sileşte partea cealaltă să se mişte încât mişcarea efectivă să se apropie cât mai mult de mişcarea trasată" [81]. Prin acest feed-back „comunicarea devine esenţialmente un proces de punere în relaţie, întrucât pentru existenţa oricărei ştiinţe este necesar să existe fenomene care nu stau izolate" [82].

Un alt model al comunicării este cel al instruirii asistate de calculator (I.A.C.), inclusiv prin internet, realizându-se un învăţământ electronic. Modelul amintit capătă o dimensiune nouă extraordinară în condiţiile de astăzi datorită dezvoltării uriaşe a tehnicii de calcul.

În cadrul comunicării didactice întâlnim şi *Modelele procesuale constructive,* care sunt centrale pe raportul elev - cunoştere, pe demersurile sale, pe mijloacele sale de învăţare, pe logica învăţării.

Modelul învăţării prin descoperire este foarte important, căci înseamnă căutarea activă, construirea cunoştinţelor prin contactul direct cu realitatea imediată prin experienţa trăită[83]. Elevul nu este astfel doar un simplu spectator, el participă atent reuşind să descopere noi trăsături, noi particularităţi, noi concluzii. Şcolarul devine interesat de nou doar în măsura în care este încurajat, motivat.

Comunicarea este deci un proces complex care trebuie studiat cu atenţie. Ea se realizează pe diverse paliere. *Lecţia* constituie factorul principal. Tocmai despre rolul lecţiei în procesul de comunicare vom vorbi în capitolul următor al lucrării noastre.

Note:

1) Mariana Popa, *Comunicare – aspecte generale şi particulare,* Bucuresti, Editura Paideia, 2006, p. 9.
2) George Herbert Mead, *L'Esprit le soi et la societe!* Paris, PUF, 1963, p. 215.
3) C.f. Mariana Popa, *op. cit.,* pp. 18-21, vezi şi P. Watzlovicz, *Un logiqne de la comunication,* Paris, Edition De Saul, 1972, *passim.*
4) Oharles Baylon, X. Mignot, *Comunicarea,* Iaşi, Editura Universităţii „Al. I. Cuza", Iaşi, 2000, p. 21.
5) Ştefan Prutianu, *Antrenamentul abilităţilor de comunicare,* Iaşi, Editura Polirom, 2004, p. 208
6) Mihaela Cazărescu, Cace Corina, Ştefan Laura, *Comunicarea Didactică. Teorie şi aplicaţii,* Bucureşti, Editura de Ştiinţe Economice, 2004, pp. 9-10.
7) Mihai Dinu, *Introducere în teoria comunicării,* Bucureşti, Editura Universităţii, 1993, p. 7, Nicki Staton, *Comunicarea,* Bucureşti, f.c., 1995, p. 1.
8) I. G. Longenecker, *Principles of Management and organization Behavior,* Cleveland Ohio, Charles E. Mervill, Puplishing Company, 1969, p. 497.
9) Şt. Prutianu, *op. cit,* p. 208
10) Mariana Popa, *op. cit,* p. 16, vezi G.A. Miller, *The link in communication sistem,* Baltimore, Pelican Boks, 1967, p. 337
11) Jean Lohisse, *Comunicarea. De la Transmiterea mecanică la interacţiune.* Iaşi, Editura Polirom, 2002, p. 12
12) Daniel Baugnoux *Introducere în ştiinţele comunicării,* Iaşi, Editura Polirom, 2000, p. 24.
13) Sumuel Hzbels, Richard Weaver, *Comunicating Effectively,* New-York, Randon House, 1986, p.6.
14) R. Ross, *Spech Communication,* New-Jeresy, Prenciple Hall, 1986, p. 9.
15) Jean de Vito, *Human Communication. The Basic Couse,* New-York, Harpet et Row Inc., 1988, p. 4.

16) K. Roberts and D. Hunt, *Organization Behavoir,* New-York, Pus. – Kent Publishing Company, 1991, p. 225.
17) T. R. Gamble, M. Gamble, *Communication works,* New-York, MC. Graw. Hill, 1993, p. 6.
18) D. Mequail, *Comunicarea,* Iaşi, Editura Institutului European, 1999, *passim.*
19) Jean Claude Abric, *Psihologia comunicării. Teorii şi metode* , Iaşi, Editura Polirom, 2002, p. 14.
20) Prof. Traian Pop, *Perfecţiunea raporturilor profesor-elev condiţie a modernizării procesului de învăţământ* în volumul *Reconsiderarea raportului profesor-elev. Simpozion Naţional,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1997, pp. 15-16
21) Corneliu Mircea, *Inter comunicare,* Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1979, *passim.*
22) Petre Anghel, *Stiluri şi metode de comunicare,* Bucureşti, Editura Artemis, 2003, p. 11
23) Ion Ovidiu Pămişoară, *Comunicare eficientă,* ed. a IIa, Iaşi, Editura Polirom, 2004, p. 15.
24) Constantin Cucoş, *Pedagogie,* ed a II a, Iaşi, Editura Polirom, 2006, pp. 333-334.
25) Laurenţiu Şoitu, *Pedagogia comunicării,* Bucureşti Editura Didactică şi Pedagogică, 1997, p. 42.
26) Prof. Gheorghe Bodea, *Caracteristicile comunicării manageriale,* în vol. *Educaţie pentru comunicare. Dimensiunea importantă a noului curriculum. Simpozion Naţional.,* Ed. a II a, Buzău, Editgraph, 2007, p. 11.
27) *Ibidem,* p. 12, vezi şi D.A. Lavel, W. P. Calle, *Managerial Communication,* Texas Bussiness Publications, 1988, p.117.
28) *Ibidem,* vezi detalii la: Niculai şi Roxana Mihaela Stanciu *Elemente de management educaţional,* Rm. Sărat, Editura Rafet, 2007, *passim.*
29) Sergiu Tamaş , *Ştiinţă şi conducere,* Bucureşti, Editura Politică, 1984, p. 57.
30) Ioan Jude, *Psihologie şcolară şi optim educaţional,* Bucureşti, Editura Didactică si Pedagogică, 2002, p. 10 şi urm.
31) Jean de Vito, *op cit.,* p.5
32) *Ibidem:* Mariana Popa, *op cit.,* pp.24-25 ; A. Nuţă, *Abilităţi de comunicare,* Bucureşti, Editura SPER, 2004, p. 10 şi urm.
33) Mihai Dinu, *Comunicarea,* Bucureşti, Editura Albatros, 2000, p.17.
34) Allan Pearse, Allan Garner, *Limbajul vorbirii. Arta comunicării,* Bucureşti, Editura Polimark, 1999, p. 60.
35) P. Anghel, *op cit,* pp. 23-24.
36) Marilena Popa, *op cit,* p. 31.

37) G. E. Myers, M.T. Myers *The dynamics of human communication, Mc Ciruw – Hill Inc., S.U.A., 1988, p. 58.*
38) C. Cucoş, *Educaţia Dimensiunii culturale şi interculturale,* Iaşi, Editura Polirom, 2000, p. 179
39) P. Anghel, *op cit, p. 24, vezi şi E. Verza, Contuita verbală a şcolarilor mici.* Bucureşti, Editura Didactică si Pedagogică, 1973, *passim.*
40) Liliana Ezechil, Mihaela Lăzărescu, *Laboratorul preşcolar, ghid metodologic,* ed a II a, Bucureşti, Editura V. I. Integral, 2002, *passim.*
41) I. Şerdeanu, *op cit,* p. 30 şi urm.: M. Dumitru *Educarea limbajului în învăţământul preşcolar,* Bucureşti, Editura Compania, 1999, *passim.*
42) Jurgen Habernas, *Cunoaşterea şi comunicarea,* Bucureşti, Editura Politică, 1983, p. 192.
43) Gisele Commarmond, Allain Exiga, *Ara de a comunica şi de a convinge,* Traducere de Beatrice Stanciu, Iaşi, Editura Polirom. 2003, p. 117.
44) *Ibidem, p.118 ; L. Şoitu,* op cit, p. 41, Ion Ovidiu Pămişoară, *op cit., pp. 17-18*
45) L. Şoitu, *op cit.,* p. 42.
46) Gisele Commarmond, Allain Exiga, *op cit.,* pp. 118-119
47) Dorina Sălăvăstru, *Psihologia educaţiei,* Iaşi, Editura Polirom, 2004, p. 194.
48) C. S. Peiree, *Semnificaţie şi acţiune* , Bucureşti, Editura Humanitas, 1990, p. 115.
49) Andrei Cosmovici, Luminiţa Iacob (coord.) *Psihologie şcolară,* Iaşi, Editura Polirom, 1999, p. 185.
50) George F. Kireller, *Logica şi limbajul educaţiei,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1973, p. 235.
51) M. Elias, S. Tobias, *Stimularea inteligenţei adolescenţilor,* Bucureşti, Editura Curtea Veche 2003 ; D. Goleman *Inteligenţa emoţională,* Bucureşti, Editura Curtea Veche, 2005, M. Roco *Creativitatea şi inteligenţa emoţională,* Iaşi, Editura Polirom,2005, *passim.*
52) C. Cucoş, *Pedagogie...,* pp. 334-335.
53) Tatiana Sloma Cazacu, *Psiholingvistică,* Bucureşti, Editura All, 1999, p. 122.
54) Paul Riceur, *Metafora vie* , Bucureşti, Editura Univers, 1984, p. 106.
55) Dan Popescu,*Arta de a comunica,*Bucureşti Econimică,1998, pp. 81-82.
56) *Ibidem,* p. 100
57) Dorina Sălăvăstru, *Didactică psihologică,* Iaşi, Editura Polirom, 1999, pp. 25-26.

58) Georgeta Pânişoară, Ion Ovidiu Pânişoară, *Motivarea eficientă*, Iaşi, Editura Polirom, 2005, *passim.*
59) *Ibidem ; C. Cucoş, op cit,* p. 335.
60) L. Şoitu, *op cit,* pp. 42-43 ; vezi detaliile: Ion Negreţ Dobridor, Ion Ovidiu Pânişoară, *Ştiinţa învăţării de teorie la practică.* Iaşi, Editura, Polirom, 2005, p. 27 şi urm.
61) *Ibidem ;* Constantin Postelnic, *Fundamente ale didacticii şcolare,* Bucureşti, Editura Aramis, 2002, p. 23 şi urm.
62) *Ibidem,* C. Cucoş, *op. cit,* p. 335
63) Dan Popescu, *op cit.,* p. 124.
64) *Ibidem, pp. 124-125, C. Cocoş, Pedagogie,* pp. 335-336.
65) Jean Claude Abric, *op cit.,* p. 17.
66) Mihai Dinu, *Fundamentele comunicării,* Bucureşti, Editura All, 2000, p. 14.
67) Stroe Marcos, *Empatie şi personalitate,* Bucureşti, Editura Atos, 1997, p. 11.
68) Şerban Iosifescu, *Managementul educaţional pentru instituţiile de învăţământ,* Bucureşti, f. e, 2001, p. 147.
69) *Ibidem ;* Mihai Dinu, *Fundamentele comunicării...,* p. 45.
70) Joseph M. Bocenski, *Ce este autoritatea,* Bucureşti, Editura Humanitas, 1992, p. 22.
71) Helena Cornelius, Shoshana Faire, *Ştiinţa rezolvării conflictelor,* Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi tehnică, 1996, p. 31.
72) Emil Stan, *Profesorul între autoritate şi putere,* Bucureşti, Editura Teora, 1999, p. 23.
73) Kenneth Moore, *Classroom Teachingskiels,* New-York, Mc Graw – Hill Inc., 1992, p. 252.
74) Timmothy Blair, *Emerging Palternsif Teaching From Methods to Fild Experiences,* London , Merrill Publishing Company, 1988, p. 88.
75) Andre de Peretti ; Jean Andre Legrond, Jean Beniface, *Tehnici de comunicare.* Traducere de Gabriela Sandu, Iaşi, Editura Polirom, 2001, pp. 150-151 .
76) Alain Caroff, *Jocurile manipulării,* Bucureşti, Editura Codex, 2002, p. 13.
77) *Ibidem ;*
78) A. Michelle, *Arta de a influenţa. Analiza tehnicilor de manipulare,* Iaşi, Editura Polirom, 2002, p. 61.
79) J. Claude Abric, *op cit ; p. 22, vezi L. Şoitu,* op cit, p. 210.
80) Armand Mattelard, Michelle Mattelart, *Istoria teoriilor comunicării.* Traducere de Ioan Pânzaru, Iaşi, Editura Polirom, 2001, p. 44.

81) Norbert Wiener, *Cibernetica,* Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1966, p. 13.
82) *Ibidem,* p. 81
83) Ioan Cerghit, *Sistemele de instruire alternative şi complementare – Structuri, stiluri şi strategii.* Bucureşti, Editura Aramis, 2002, pp. 28-29.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CAPITOLUL II
LECŢIA ÎN CONTEXTUL RELAŢIEI PROFESOR-ELEV – IERI, AZI, MÂINE

a) Trăsături

Lecţia a fost încă din timpuri îndepărtate, chiar de la Antichitate modalitatea de comunicare între profesor şi elev. Structura acesteia a rămas însă aceeaşi. Ea s-a schimbat mereu, evoluând în funcţie de transformările multiple şi complexe, care au avut loc în societate. Lecţia tradiţională, cum bine sesiza specialistul belgian Gilbert Leroy, profesor la Şcoala Normală din Mains, acordă o atenţie excesivă unor aspecte ale predării elevului fiind obligat să accepte şi să reţină în mod egal toate materiile predate „Acesta este nevoit să primească şi să reţină tot ceea ce i se dă"[1]. În fond, este vorba ca şcolarii să înveţe tot ceea ce li se dă, fără a avea un punct de vedere. Ei se lasă în acest caz conduşi de o schemă prealabilă. Astfel, distanţa dintre elev şi profesor după cum sesiza pedagogul francez R. Cousinet acum aproape cinci decenii „devine tot mai mare, iar comunicarea dintre cei doi este din ce în ce mai grea"[2]. Profesorii rămân în felul acesta tributari modelului tradiţional, gândirea, dar mai ales practica lor nu a evoluat. Sesizând lucrurile amintite, cercetătorul Michel Tardz arată acum ceva mai bine de patru decenii că „pedagogia trăieşte sau moare din cauza modelelor urmate, create de o anumită epocă istorică, dar al cărui caracter istoric ea nu-l cunoaşte"[3].

Comunicarea cultural pedagogică vizează:

- acumularea unei bogate experienţe sociale de viaţă sub formă de cultură.
- transmiterea şi asimilarea acestei experienţe de la o generaţie la alta prin scris, ori pe cale orală.

Această semnificaţie ne permite să gândim actul de predare ca formă de comunicare interumană, implicată în procesul de cunoaştere specific speciei umane şi în cel de influenţare al comportamentului acesteia[4].

Sub incidenţa dublei semnificaţii a comunicării interumane, împreună cu logicianul G. Kneller [5], privim predarea în şcoală ca fiind alcătuită din trei principale variabile:

1) *variabila independentă* în cadrul căreia comportamentul profesorului cuprinde:
a) acţiuni verbale
b) acţiuni motorii
c) acţiuni expresive
2) *variabila dependentă* în care primează comportamentul elevului format din operaţii logice, prin care arată că înţelege instruirea, acţiuni performative şi expresive
3) *variabila intermediară* compusă din cunoştinţele anterioare dobândite de elevi, necesităţile, interferenţele şi mecanismele asociative în procesul complex al cunoaşterii.

În organizarea activităţii de predare, învăţare, amintitele variabile sunt urmate de cele care aparţin elevului. Profesorul poate să deducă din reacţiile şcolarului că informaţia transmisă de el îl interesează sau nu pe cel aflat în bancă.

Un specialist din Franţa, Jean Chapelle evidenţia într-o carte tipărită tot în 1966 că există o tradiţie care consideră arta de a preda o operaţie în sens unic, elevul reţinând cuvintele pline de învăţătură, cu care profesorul alimentează mintea discipolilor[6].

Lecţia tradiţională stabileşte un fel de dialog între profesor şi elevi. Dialogul este mai mult formal decât autentic. Şcoala are datoria să răspundă la nevoile omului trăind în societate într-o epocă determinală.

Aspiraţiile sociale au evoluat în decursul timpului, datele psihologice şi sociologice ale problemelor educative s-au modificat şi dezvoltat. Totuşi mulţi profesori rămân legaţi de modelele şi principiile sistemului tradiţional[7]. Elevul nu are dreptul să întrebe profesorul că doreşte să ştie pentru că acesta nu-i permite. Educatorul se dovedeşte a fi „de modă veche" şi nu vrea ca lecţia să fie tulburată de cineva. Şcolarii sunt consideraţi necunoscători ai conţinutului lecţiei, ei nu pot interveni pentru a-şi spune punctul de vedere. Rareori aceştia sunt puşi în faţa realităţilor şi nu li se lasă timpul necesar să analizeze documentele, planşele pe care le foloseşte dascălul. Profesorul poate transmite uşor şi repede materia prevăzută în programă fără să fie interesat dacă cei din bancă au înţeles-o. În felul acesta sunt neglijate, după cum afirma profesorul belgian P.A. Osterrieth acum mai bine de patru decenii „aspectele afective sociale şi efective personalităţii" [8].

Sistemul tradiţional şi-a pus amprenta asupra personalităţii elevilor formându-le anumite automatisme, nu îi face să gândească ci să reproducă mecanic, pe baza memoriei anumite fapte şi evenimente. Evidenţiind acest lucru, pedagogul francez Jean Wittwer sublinia într-o carte publicată la Paris în anul 1966 următoarele: „Când un copil a fost supus mai mult de zece ani dogmatismului, repetitiv, apăsător al învăţământului tradiţional, e lucru de mirare şi încurajator, totodată să constatăm cu unii subiecţi continuă să ia în considerare procesul de cunoaştere sub formă de întrebări şi probleme de rezolvat"[9].

Antichitatea clasică greco-romană a fost aceea care a dat mai multă libertate gândirii umane. Platon a avut primele preocupări în problema explicită a lumii. Marele filozof al vechii Elade a lansat celebrele sale dialoguri, care au dăinuit până astăzi, în care încearcă să stabilească condiţiile necesare ale cunoaşterii individuale[10]. La rândul său, un alt celebru gânditor antic, Socrates a analizat cunoaşterea umană. Dialogurile sale despre lume şi societate aveau loc în piaţa publică. Ele erau cunoscute şi răspândite de mulţi oameni ai cetăţii, fapt care i-a adus o mare popularitate, dar i-a înmulţit şi adversarii. Curajul şi talentul său i-au adus chiar pieirea.

Societatea medievală este considerată o epocă întunecată, deoarece s-a opus cunoşterii umane. Tradiţia antichităţii nu a mai fost cunoscută. Şcola şi în general cultura erau strâns legate de biserică. Aceasta se opunea comunicării deschise cu oamenii. Cei care contraziceau dogmele religioase erau aspru pedepsiţi. De regulă ei erau socotiţi eretici şi erau aruncaţi în temniţe ori condamnaţi la moarte prin ardere pe rug. Şcolile se găseau pe lângă biserici şi mănăstiri, iar materiile predate aveau mai ales o tentă teologică. Profesorul era foarte sever, ordinea şi disciplina în clase trebuiau respectate cu stricteţe. Materialul didactic era sumar. Elevii şi studenţii memorau, de regulă pagini întregi din cărţi bisericeşti. Dialogul profesor elev era practic inexistent. De obicei preoţii şi diaconii predau în şcoli, ei fiind în cele mai multe cazuri cu o nuieluşă în mână, pe care o foloseau atunci când liniştea şi ordinea nu erau respectate. Opiniile contrare nu erau acceptate.

Epoca modernă, mai ales în secolul al XVIII – lea odata cu Jean Jacque Rousseau a adus la modernizarea lecţiei, folosirea unor metode noi, la schimbarea mentalităţii în ceea ce priveşte relaţia

profesor – elev. Discipolul său Pestalozzi (1746-1827), dar mai ales urmaşul acestuia Froebel (1782-1852) au fundamentat principiile şcolii active. Ei au dezvoltat şi amplificat ideile şi principiile fundamentate de J.J. Rousseau privind înflorirea spontană a copilului. Pestalozzi era convins de trecerea de la simplu la complex în toate ramurile ştiinţei, culturii, învăţământului începând cu ciclul primar şi sfârşind cu cel universitar. Froebel a înţeles intuitiv semnificaţia funcţională a jocului şi în special a exerciţiului senzorial şi motor.[11]

Odată cu secolul al XIX-lea, lucrurile se schimbă fundamental. Invenţiile tehnice, modernizarea tiparului, revoluţia industrială au creat condiţii favorabile progesului societăţii umane şi implicit modernizării învăţământului. Elevul devine treptat un particpant activ, direct la lecţie. Încă din ultimii ani ai veacului XIX, cercetătorul francez Georges Compayre scria într-o lucrare publicată la Paris că „metoda interogativă prezintă avantajul de a interesa mai direct activitatea elevului, ca fiind prin excelenţă metoda potrivită pentru a face să se descopere adevărul, pentru a-l sugera fără să-l impună"[12]. Tot la sfârşitul secolului XIX s-au remarcat specialiştii americani Stanley Hull şi J. Baldwin, apoi John Devvery care au creat în 1896 o şcoală experimentală pedagogică în care munca elevului era centrată pe interesele sau trebuinţele fiecărei vârste [13]. Cu toate acestea, ideile noi, moderne, pătrundeau destul de greu.

Începând cu anul 1935, transformările extraordinare din domeniul matematicii, fizicii, chimiei, biologiei şi a altor ştiinţe experimentale au atras după sine şi unele schimbări în domeniul pedagogic. Metodele şi mijloacele de învăţământ au cunoscut o serie de transformări. Acest lucru s-a datorat numărului de elevi, mai ales în ciclul gimnazial şi liceal datorită saltului demografic, dar mai cu seamă a ridicării nivelului de trai şi de cultură al populaţiei, urbanizării. Apariţia telefonului, a radioului, iar din 1936 a televiziunii în Anglia şi Germania au impus schimbarea opticii faţă de învăţământ.

Transformări importante au avut loc şi în România la sfârşitul secolului al XIX-lea şi începutul secolului XX cu toate că ţara noastră era preponderent agrară, rămasă în urmă. S-au elaborat şi aplicat o serie de legi referitoare la învăţământul de toate gradele de către marele ctitor Spiru Haret. Această operă a fost continuată şi

amplificată de doctorul Constantin Angelescu un alt celebru ministru al instrucţiunii publice.

Trebuie să remarcăm totodată activitatea laborioasă a unor pedagogi şi psihologi americani, care au activat înainte de cel de-al doilea război mondial şi în primii ani postbelici. Remarcăm pe H. Andersen, M.F. Reed. Ei au contestat metodele tradiţionale din predare, ineficiente, perimate, criticând pe profesorii duri, autoritari, nereceptivi la dialog, la nou, care îşi impun cu orice preţ punctul de vedere[14].

Pedagogul belgian R. Buyse era şi el de părere încă din anul 1935 când publica un studiu de pedagogie experimentală că „a devenit o obişnuinţă a transmite repede elevilor ceea ce profesorul a cucerit cu greu".El aprecia ca simpla expunere a educatorului „nu este deloc ceeace a urmat pentru a activiza mintea elevului şi a-i deprinde frumoasa artă de a învăţa"[15]. Se pune de fapt problema că la clasă profesorul să nu fie doar un transmiţător de cunoştinţe. El trebuie să realizeze dialogul. Cooperarea cu elevii nu este simplă, ea necesită nu numai pregătire de specialitate foarte bună, dar şi una psihopedagogică corespunzătoare. Prin metodele vechi, scolastice, după cum bine şi sesiza pedagogul francez J. Wittver nu se realizează „libertatea de a răspunde a interlocutorului"[16]. Învăţământul modern are datoria să furnizeze operaţii şi noţiuni noi, plecând de la experimente trăite de elevi. Pe lângă informaţiile perceptive trebuie realizate după cum afirmau cu justificat temei acum ceva mai mult de patru decenii cunoscuţii pshilogogi francezi Jean Piaget şi B. Inhelder „şi construcţii specifice de natura mai mult sau mai puţin complexe"[17].

Comunicarea profesor-elev, fenomen complex, a fost studiată sistematic în decursul timpului, nu numai prin prisma emiţătorului. Didactica modernă, cea a ultimelor trei decenii, se ocupă şi de receptorul mesajului, adică elevul, care nu mai este privit ca un participant pasiv, ci ca unul activ. Prin urmare nu trebuie să acordăm atenţia cuvenită doar actului de predare al profesorului ci şi modului cum este receptat [18].

Chiar şi în prima jumătate a secolului XX, comunicarea profesor–elev deşi realizase însemnate progrese, nu era la nivelul aşteptărilor. Mulţi slujitori ai şcolii dintr-un motiv sau altul – conservatorism, comoditate, lipsă de receptivitate faţă de nou,

rămâneau tributari unor concepţii învechite, retrograde pe alocuri. O activitate educaţională nu se poate mărgini doar la transmiterea cunoştinţelor, ea trebuie totuşi să facă apel la *activitatea mintală superioară.*

Dacă până în anul 1945 se foloseau la clasă de către profesori cu precădere creta şi buretele, treptat s-au dezvoltat mijloacele de comunicare în masă datorită progreselor economice, creşterii nivelului de trai, saltul spectaculos al ştiinţei şi tehnicii. Evoluţia rapidă a electronicii, electrotehnicii, comunicaţiilor, apariţia internetului, toate acestea au avut implicaţii asupra mijloacelor de învăţământ. Folosirea pe scară largă a microscopului la orele de biologie a contribuit la lărgirea universului de cunoaştere. Elevii au putut observa fiinţe care nu se pot detecta cu ochiul liber. Apoi s-au dezvoltat televiziunea cu circuitul închis, filmele didactice, retroproiectoarele, planşele în relief, hărţile, calculatorul. În felul acesta, lecţiile profesorilor au devenit mai interesante, mai atractive.

Concomitent s-au produs schimbări şi în mentalitatea educatorilor. Severitatea excesivă a acestora s-a redus considerabil, odată cu transferul de generaţii. Profesorul şi învăţătorul şi-au dat seama că la lecţia un cadru didactic autoritar „atenţia elevilor este mai uşor de distrat, ei fiind în realitate ostili faţă de dominaţia profesorului"[19].Copiii dau numai impresia că sunt ascultători, docili, atenţi, interesaţi de lecţie. În fond şi ieri şi astăzi, dar şi mâine va fi o luptă între vechi şi nou, între modern şi înapoiat.

În adevăr, materialul didactic a fost şi este foarte important în procesul instructiv – educativ, dar pentru ca lecţiile să se desfăşoare în condiţii bune să fie benefice pentru ambele părţi, este necesară folosirea unor metode noi, moderne, activ participative. Multă vreme dascălii au utlilizat metode învechite, care puneau accent mai ales pe autoritate, învăţarea mecanică pe de rost a unor idei, concepţii. Dictarea era însoţită de repetarea cu voce tare a celor spuse. Treptat textele literare, istorice, filosofice au început să fie comentate, interpretate pe baza unor discuţii libere.

b) Metode de comunicare orală. Caracteristici.

O primă categorie de astfel de metode o reprezintă cele expozitive, adică legate de expunerea verbală. Acum ele au o

pondere mai redusă deoarece învăţământul nu se mai bazează în exclusivitate prin transmiterea de cunoştinţe. O reevaluare globală şi de principiu a modelelor expozitive este absolut necesară. Aceste metode au avantaje, dar şi limite. În multe situaţii de învăţătură a istoriei, geografiei, biologiei, etc. se utilizează transmiterea orală a cunoştinţelor deoarece, potrivit pedagogului francez Guz Palmade „nu putem scoate din creierul copilului ceea ce nu este: cunoştinţe de istorie, aritmetică, geografie".[20] Valenţele educative ale acestor metode sunt evidente. Relevând acest lucru, profesorul român Ioan Cerghit preciza în celebra sa lucrare *Metode de învăţământ*, ajunsă la a patra ediţie că la intrarea în şcoală o întreagă generaţie de elevi îşi desfăşoară progresiv şi metodic activitatea într-o anumită ambianţă specifică, în care operează cu maximum de intensitate valorile culturii (ştiinţifice, artistice, literare, tehnologice, filosofice), selecţionate şi structurate după criterii bine determinate. Generaţii succesive de şcolari şi-au desfăşurat, iar altele le-au urmat în condiţiile transmiterii (comunicării) şi asimilării active ale unui ansamblu complex de concepte şi alte categorii care exprimă esenţialul în domeniile cunoaşterii umane şi acţiunii omenirii în decursul mileniilor, care reflectă structurile şi realităţile generale ale realităţii. Prin prezentarea lor, elevii sunt conduşi către izvoarele însuşirii exterienţei generalizate a planetei [21]. O bună parte a învăţăturii şcolare subliniază cu justificat temei cunoscutul pedagog francez Robert M. Gagne într-o lucrare apărută şi în limba română acum mai bine de trei decenii „cere cu necesitate o astfel de comunicare verbală orientată spre elevi"[22].

Folosirea limbajului asigură o cale mai scurtă, mai rapidă, mai eficientă şi economică de învăţare comparativ cu alte metode mai complexe. Astfel se pot transmite într-un timp relativ scurt o cantitate destul de mare de informaţii. Apoi un sigur profesor are posibilitatea să instruiască simultan o mare colectivitate de elevi sau studenţi. S-a încercat folosirea televiziunii cu circuit închis. Un profesor prezenta în faţa camerei o expunere iar în fiecare clasă elevii urmăreau prelegerea la televizor. Metoda nu a dat roade, pentru că elevii nu erau atenţi la cele prezentate de profesor, nu se putea realiza un dialog cu acesta.

1) *Expunerea* are însă multe avantaje:

- Existența unui corp de cunoștințe, de adevăruri, care nu pot fi supuse unei veridicări directe din partea celor care învață (procese, evenimente istorice, teze și concepte filosofice, doctrine politice, economice, morale, structura planetei, compoziția atmosferei).
- Sunt multe probleme care nu pot fi soluționate decât pe baza unei cercetări libere, experimentale care implică cercetarea de laborator.
- Deseori se resimte nevoia sintetizării unei experiențe îndelungate de cunoștință și de viață a omenirii.
- Potențialul educativ ascuns în cuprinsul fiecărei lecții, care să implice o intervenție prin viu grai al profesorului, dar și a elevului. Cuvântul educatorului devine de multe ori principalul mijloc de influențare a sentimentelor și atitudinilor, a convingerilor și opiniilor celor care îl ascultă[23]. A cere ființei umane să redescopere totalitatea culturii sale – afirmă pe bună dreptate cercetătorul J. Bruner – pare a fi un lucru imposibil [24].

O expunere poate deveni însă activă atunci când cel care vorbește realizează o comunicare vie cu elevii, solicitându-le în permanență capacitățile psihice, prin prezentarea planului expunerii care facilitează urmărirea ei. De asemenea construirea unei argumentări logice, care să le solicite operațiile gândirii menține treaz interesul școlarilor. Profesorul trebuie să le suscite interesul elevilor prin întrebări retorice la care interlocutorii să gândească răspunsul, să emită judecăți de valoare. Astfel la lecția: *Epoca lui Ștefan cel Mare,* de la clasa a VIII-a, elevilor li se solicită să facă o comparație cu politica internă a domniei lui Mircea cel Bătrân. Ei pot fi puși să motiveze victoriile obținute de Ștefan în luptele cu ungurii sau cu turcii [25].

Elevii au datoria să găsească în expunerea profesorului și modul de comportare a acestuia un adevărat model de gândire rațională în rezolvarea problemele acordate. Educatorul îi poate îndruma potrivit cunoscutului pedagog belgian Gilbert Leroy „spre forme și tehnologii elevate de gândire pe care ei nu le-ar avea cum să le descopere spontan, îi învață să se organizeze cunoștințele către un nivel superior de abstractizare"[26].

Metodele expozitive se disting în primul rând prin claritate, rigurozitate, logică a cunoștințelor și totodată prin putere de sugestie.

Informaţiile sunt prezentate în mod logic, fluent. Ele redau, de asemenea, mişcarea gândirii care conduce la ideea principală, la soluţionarea unei probleme, ori la sesizarea schemei fundamentale pe care se construieşte întregul material prezentat[27]. Unele forme ale expunerii au un rol conclusiv cum ar fi de pildă, explicaţia dar şi anticipativ în raport cu alte genuri de activitate. Se realizează astfel o mare flexibilitate, fapt care îi conferă profesorului spontaneitate şi putere de adaptare cu uşurinţă la specificul temei, la nivelul intelectual al auditoriului, la disponibilităţile de timp şi de condiţiile materiale. Asemenea metode de predare se dovedesc a fi uşor de adaptabile şi nu vor dispărea în favoarea unor metode sofisticate. Adresându-se clasei de elevi, sau studenţilor din amfiteatru, profesorul realizează fenomenul de „contagiune" ori de sugestie colectivă, care face ca în timpl audierii unei prelegeri, conferinţe, expuneri, mai mulţi participanţi să adere simultan la aceeaşi idee: deci să fie captaţi [28].

Expunerea profesorului trebuie să fie logică, clară, precisă, lipsită de expresii bombastice „pretenţioase"deci să fie pe înţelesul copiilor. Ea se realizează cu ajutorul unor simboluri, care pot fi cuvinte în formă verbală sau scrisă, ori simboluri specializate, cum este cazul matematicii, ştiinţelor naturale, fizicii, chimiei. De asemenea în cazul învăţământului special – la surdo-muţi de exemplu, expunerea se realizează prin semne.

Expunerea, potrivit cercetătorilor americani David P. Austesel şi George F. Robinson constituie „modul cel mai eficient de predare a materiei şi duce la cunoştinţe mai sănătoase şi mai ştiinţifice decât atunci când copiii devin proprii lor profesori"[29].

Pe lângă calităţile şi avantajele incontestabile, metodele incontestabile expozitive prezintă şi unele neajunsuri, dezavantaje. Cunoştinţele astfel însuşite au mai cu seamă o tentă teoretică, ele nu au o acoperire suficientă în lumea concretă. Există pericolul superficialităţii verbale şi proliferării potrivit celebrului psiholog francez Jean Piaget de căpătarea unor „pseudo-noţiuni agăţate de cuvinte fără semnificaţii reale"[30].

Metodele expozitive nu se recomandă a fi utilizate la ciclul primar deoarece elevii nu înţeleg de multe ori semnificaţii cuvintelor pe care învăţătorul le foloseşte. Se exprimă astfel o notă vorbăreaţă învăţământului. Experienţele personale nu sunt analizate pe viu din

contactul pe care omul o realizează cu lumea exterioară. Totodată prin transmiterea unui flux de cunoştinţe, relaţia profesor elev rămâne, din nefericire, unilaterală afară de slabe posibilităţi de interacţiune personale şi de conexiune inversă afectivă. Ascultăturul nu mai poate influenţa prin relaţia inversă (feed-back) cursul prelegerii doarece fluxul de informaţii este de mai înainte stabilit. De asemenea, profesorul nu are posibilitatea de a constata imediat consecinţele expunerii sale: dacă elevii au înţeles noţiunile predate, dacă volumul cunoştinţelor expuse este suficient. Distanţa existentă deja între catedră şi restul clasei de elevi şi studenţi se dovedeşte a fi destul de mare, fapt care împiedică realizarea firească a apropierii între profesor şi elev.

Având în vedere acest lucru, profesorul are datoria să folosească dialogul, dezbaterea. El trebuie să respecte particularităţile de vârstă ale elevilor, supraîncărcarea şcolarilor cu lucruri inutile, care nu le folosesc. Vorbitorul este obligat să evite abstractizările şi să simplifice la maximum limbajul pentru a se face înţeles [31].

Profesorul este dator să formeze o audiere activă, o receptivitate spontană. Ascultătorii pot să examineze o idee, o ipoteză de lucru, să participe atât la dialog liber. Cadrul didactic are datoria să-şi ancoreze expunerea în realitatea cotidiană. Acolo unde vom putea – este de dorit mai ales la nivelul cursurilor universitare – să ne sprijinim afirmaţiile făcute pe datele cercetătorilor mai recente ale ştiinţei şi tehnologiei contemporane. Putem, totodată, să facem informaţiile şi concluziile rezultate din propria noastră didactică – pe studiile personale realizate. Se poate folosi cu succes aşa numitul *„dialog retoric"* (interogaţia, invocaţia retorică pentru a menţine viu interesul auditorului). Se impune cu necesitate renunţarea la prezentarea aspectelor discriptive, în favoarea elementelor aplicative.

2) Explicaţia este metodă frecvent utilizată de învăţători şi profesori întrucât constituie o cale simplă, rapidă, eficientă de dezvăluire, pe baza unei solide argumentări deductive a unor date noi. În acest sens educatorul anunţă mai întâi de toate cu claritate un concept, o definiţie, o regulă, un principiu, ori se prezintă un fenomen nou. Explicaţia trebuie să fie foarte clară, fără înfloriturі. Se impune folosirea în acest scop a unor cuvinte de legătură potrivite cum ar fi „în primult rând", „în altă ordine de idei", „înainte de toate".

Întâlnim în funcţie de obiectivele dezvăluirii mai multe tipuri de expicaţii.

- *Explicaţia cauzală (de ce?)* pune accentul pe relevarea cauzelor care justifică apariţia sau dezvoltarea unui fenomen. La lecţia privind războaiele lui Napoleon Bonaparte (clasa a VII-a) profesorul trebuie să explice cauzele prăbuşirii imperiului napoleonian. De asemenea, la lectia *Apa* de la clasa a X-a, profesorul are obligaţia să lămurească elevii de ce apa îngheaţă la $0^0 C$.
- *Explicaţia normativă* se referă la analizarea după nişte criterii stabilite anterior a caracteristicilor esenţiale, asemănările şi deosebirile între anumite *personalităţi*. La chimie profesorul poate face o comparaţie între ploaie şi ninsoare. La geografie, cadrul didactic poate realiza o comparaţie între dealuri şi munţi.
- *Explicaţia procedurală (cum? care?)* de evidenţiere a operaţiilor necesare pentru producerea unui lucru. La biologie profesorul analizează etapele apariţiei omului.
- *Explicaţia tehnologică (pentru ce ?).* În vederea justificării unei acţiuni prin referinţe la scop (De exemplu la istorie clasa a XII-a pentru ce România a intrat în război în august 1916).
- *Explicaţia consecutivă (care?)* de prezentare în sens enumerativ a evenimentelor, stărilor ce conduc la o situaţie finală. La chimie se poate spune care este efectul poluării.
- *Explicaţia prin mecanism (cum?)* de prezentare a principiilor funcţionării [32]. La geografie se poate vorbi de către profesori despre formarea munţilor.

Naraţiunea (povestirea) este o metodă de mai mare succes utilizată mai cu seamă la clasele ciclului primar (clasele I – IV), dar şi în primii doi ani ai ciclului gimnazial (clasele V – VI), deoarece copiii sunt atraşi foarte mult de imaginar, de lucruri fantastice, miraculoase. Şcolarii pătrund astfel cu uşurinţă în lumea basmelor şi fabulelor, gustă farmecul inegalabil al legendelor şi miturilor. Ei trăiesc intens episoade sau fapte istorice petrecute de multă vreme. Elevii participă în mod activ la derularea povestirii, care trebuie să fie simplă, atractivă spusă cu farmec şi umor. Şcolarii descoperă astfel ce este bine şi rău, frumos şi urât. Se realizează în felul acesta

o excelentă educaţie morală. Poveştirile le dezvăluie copiilor fapte din trecut „răscolind" în sufletele lor sentimente de bucurie, pentru eroii pozitivi, de ură faţă de forţele răului (balaurii) fapt care demonstrează pe deplin valoarea educativă a acestei metode. Se realizează o relaţie strânsă elev – învăţător, elev – profesor.

Povestirea poate deveni mai atractivă mai uşor de înţeles, dacă i se asociază un material ilustrativ, bagaj format din desene animate, imagini filmate, diapozitive, sporindu-se interesul copiilor.

Naraţiunea îndeplineşte şi rolul de integrare socială, „de reglementare morală, ci aici, a comportamentului, de călăuză pe calea descoperirii relaţiilor interumane"[33].

Descrierea pune accent pe aspectele legate de formă, dimensiune, stare de spirit, context de relaţii. În acest sens, descrierea este cuprinsă în judecăţi şi se exprimă proprietăţi de tipul „Obiectivul X este voluminos", sau „Persoana Y a fost supărată", „Casa lui Z este mare", etc. [34].

Descrierea dă posilibilitatea cadrului didactic să redea verbal imaginea unui obiect, a unui fapt, să caracterizeze un personaj al unei povestiri, basm, să schiţeze cadrul natural şi uman. Utilizarea anumitei metode se face de obicei la clasele mai mici - I-III. Ea dezvoltă mai ales spiritul de observaţie al copiilor şi capacitatea lor de a sesiza şi înfăţişa ceeace este în general comun. Descrierea este prin urmare, o formă de a reda realitatea. Profesorul trebuie să exprime însă un spirit critic. Copiii nu pot fi direcţionaţi către amănunte nesemnificative, ci către aspectele esenţiale, importante.

Prelegerea este între metodele expozitive cu cea mai largă răspândire în practica didactică. Denumirea ei provine din doi termeni de origine latină: *legere* – citire şi *prae* – în faţa cuiva, adică citirea unui text în faţa unei persoane, unui auditoriu. Ea ocupă un loc foarte important în activitatea de predare. Această metodă este întrebuinţată cu succes în învăţământul liceal, dar mai ales în cel universitar (*cursul magistral*). Nu se recomandă a fi folosită în ciclul gimnazial, deoarece elevii nu au putere de sinteză, de discernământ, de a scoate ideile principale dintr-o expunere vorbită. Prelegerea se utilizează cu scopul prezentării ideilor, concepţiilor „principiilor teoretice, faptelor şi evenimentelor date". Ea trebuie să dezvolte spiritul critic, să trezească interes pentru elevi sau studenţi să le creeze o motivare [35]. Această metodă asigură cadrul conceptual, care

„va servi la baza studiului individual"[36]. Ideile, concepţiile, ipotezele prezentate în cadrul prelegerii trebuie dezvoltate, aprofundate de cursanţi pe baza bibliografiei indicate deoarece ele au un caracter de sinteză.

Profesorul are datoria să prezinte pe tablă sau pe folia de retroproiector schema concomitent cu demersul expunerii, indicând punctele ce trebuie analizate. La finele fiecărei secvenţe principale se recomandă conferenţiarului să formuleze concluziile paţiale, iar în partea finală este dator să prezinte concluziile finale. Prelegerile pot fi publicate sub forma unui curs universitar.

Prelegerea este indispensabilă activităţii universitare. Pentru învăţământul liceal ea prezintă o serie de dezavantaje. Aceasta conduce uneori la o atitudine pasivă din partea auditorului. Există o întreagă discuţie privind luarea notiţelor. Unii pedagogi precum francezul Robert Gagne considera că acest fapt este „o activitate absolut inutilă şi cu totul străină de învăţare"[37], alţii dimpotrivă apreciază că luarea notiţelor este extrem de necesară. Considerăm că dacă profesorul are deja cursul tipărit, cursanţii pot nota doar lucrurile care nu sunt prezentate în paginile acestuia ori sunt analizate mai sumar. Luarea notiţelor nu este însă o activitatea simplă cum pare la prima vedere. Elevii s-au obişnuit încă din clasele mici cu dictarea şi devin dependenţi de a transcrie mecanic cele expuse de profesor fără să treacă ideile prezentate prin filtrul raţiunii. În felul acesta cantitatea de informaţii, de cunoştinţe ce trebuie predate în timpul stabilit este mai redusă. De asemenea, studenţii şi elevii nu pot participa în mod activ la lecţie. Nu se pot cultiva astfel gândirea logică, imaginaţia, puterea de discernământ. Copiii memorează mecanic ceeace spune profesorul. Acesta din urmă este preocupat mai puţin de maniera în care elevii îşi iau notiţele. Puţin dascăli strâng din când în când caietele de notiţe, fie la sfârşitul orei, sau efectuând sondaje. Noi am adunat din când în când caietele de notiţe şi am constatat că mulţi elevi nu aveau lecţiile scrise pe ele, alţii notau selectiv, nici măcar complet schema de pe tablă. O parte dintre ei, mai grav, foloseau un caiet pentru mai multe obiecte. Alţii spuneau că au pierdut caietul, sau l-au uitat acasă, ori s-a terminat. De fiecare dată în prima oră de curs a fiecărui an am indicat elevilor modalităţile de a-şi lua notiţe, folosirea unor prescurtări, notarea ideilor principale. Tehnica luării notiţelor este, prin urmare,

importantă întrucât copiii devin selectivi, gândesc şi scriu doar ceea ce li se pare necesar. Atunci când ajung la facultate nu mai manifestă stângăcii şi carenţe în acest domeniu.

Metodele expozitive au locul lor în activitatea didactică. Ele prezintă atât avantaje cât şi dezavantaje. Sunt comode pentru profesor care prezintă lecţia şi apoi pleacă, fără un consum prea mare de energie. De multe ori copiii nu înţeleg cele expuse, spun acasă părinţilor care îi dau apoi la meditaţii.

Profesorul atât în cadrul expunerii, povestirii, prelegerii are datoria să utilizeze dialogul, să stârnească interes elevilor şi studenţilor. Educatorul trebuie să fie un om deschis, receptiv la nou, să accepte chiar opinii divergente bine argumentate din partea interlocutorilor. El are şi alte tipuri de metode la dispoziţie, pe care le vom prezenta în continuarea lucrării noastre.

c) Metode interactive

În ultima vreme se observă tot mai mult o intesificare a dialogului profesor – elev. Pentru acest lucru se folosesc metode interactive, activ participativă care să permită şcolarii să ia parte la lecţie fără inhibiţie.

1) Conversaţia este una din cele mai importante metode, dat fiind că omul a simţit nevoia din totdeauna să facă un schimb de informaţii, de idei, concepţii, opinii, să se exteriorizeze în comunicarea cu ceilalţi. În felul acesta se realizează şi relaţii socio-afective, de înţelegere reciprocă şi de cooperare.

Dialogul profesor - elev are drept scop perfecţionarea procesului de învăţare şi de dezvoltare a personalităţii copilului. El este un instrument deosebit de pretenţios în mâna profesorului. Conversaţia are următoarele funcţii:

a) *funcţia euristică* de redescoperire a unor adevăruri şi formativă în acelaşi timp (conversaţia de tip euristic)

b) *funcţia de clarificare, de sintetizare, de aprofundare* a cunoştinţelor, cu care elevii au avut un anumit contact cognitiv în prealabil (conversaţia de aprofundare).

c) *funcţia de verificare sau de control* (de examinare şi evaluare) a performaţelor învăţării (conversaşia de verificare) [38].

Conversaţia euristică poartă denumirea şi de socratică de la numele marelui filosof al antichităţii Socrate (469-399 î.Hr.). Acesta era renumit în vremea sa prin dialogul pe care îl purta în piaţa publică cu discipolii săi asupra diverselor probleme. Ea reprezintă o modalitate de învăţare prin descoperire. Când utilizează această metodă, profesorul nu transmite de fapt noi cunoştinţe, ci efectuează o activitate comună de gândire cu elevii sau studenţii săi pe care îi determină să gândească să caute răspunsuri.

O astfel de conversaţie se întemeiază pe o succesiune de întrebări, care sunt puse cu pricepere de către profesor în vederea înfăptuirii unui nou salt pe calea cunoaşterii. Cu ajutorul întrebărilor, elevii aprofundează cele prezentate. Normal că nu poţi întreba oricum şi orice. În general numărul întrebărilor la care trebuie să răspundă se situează între 30 şi 50. Răspunsurile se succed potrivit lui G. Leroy într-o ordine logică strictă şi care nu fac apel decât la procesele intelectuale elementare [39]. Această practică are la bază aşa numitele „întrebări închise" nu dau posibilitatea elevilor de a ajunge la descoperirea structurii de ansamblu a materiei date, atunci când de fapt tocmai acesta ar trebui să constituie esenţialul descoperirii. Trebuie să fie folosită comparaţia. De exemplu, la biologie, plantele şi animalele se vor analiza, în felul acesta pentru a se evidenţia procesele înregistrate de omenire în decursul timpului [40].

Cadrul didactic trebuie să pună întrebări mai cuprinzătoare „deschise" care se bazează pe creativitatea elevilor, lăsând elevilor mai multă libertate de căutare a răspunsurilor, de găsire a soluţiilor mai potrivite. De exemplu la biologie se pot pune întrebări de asemenea manieră: "Cum caracterizaţi rădăcina plantei?", sau „unde se află vasele liberiene?", „cum se numeşte stratul de suprafaţă?" etc.

Întrebarea constituie un moment indispensabil al activităţii mintale. Ea se situează la graniţa între cunoaştere şi necunoaştere. Unele întrebări urmăresc chestiuni cognitive, altele sunt stereotipe de tipul: „Ce aţi avut azi de pregătit ?", sau „Până unde am ajuns ora trecută?", „Întrebările de tipul de ce? şi cum?" şi în general întrebările cauzale relaţionale dar şi cele ipotetice „cum ?", „de ce ?" trebuie folosite mai des. Didactica actuală preconizează o mai

frecventă utilizare a chestiunilor cognitive, care îndeamnă la analize, generalităţi, dar mai ales întrebările divergente care implică răspunsuri multiple. Importante sunt şi întrebările de evaluare, care solicită emiterea unor judecăţi proprii de valoare referitoare la aspectele întâlnite. Concomitent trebuie reduse întrebările de memorie, reproductive, limitându-le la reproducerea unor definiţii.

2) Metoda discuţiilor şi metoda dezbaterilor

În învăţământul modern discuţia şi dezbarea în grup sunt foarte frecvent folosite. Încă din 1972 Jean Piaget remarca faptul că „un copil reacţionează cu mai multă logică atunci când este angajat într-o discuţie cu altcineva"[41], fiind nevoit astfel să-şi organizeze propria gândire. Copiii îşi pot da seama prin aceste metode că nu toţi colegii au aceeaşi părere în legătură cu obiectul cercetat, exprimând păreri diferite, găsind corelaţii. În felul acesta îşi dezvoltă spontaneitatea şi gândirea de grup. Ei nu-şi perfecţionează deprinderile intelectuale rigide, stereotipe, ori false absolutizări [42]. Cercetările întreprinse de E. Utterbuck arată că discuţiile, dezbateriile contribuie la exersarea şi educarea spiritului critic, la dezvoltarea puterii de discernământ, la cultivarea obiectivităţii, a modestiei şi a reflexiunii discursive, implicat la o mai bună cunoaştere de sine[43].

În ceea ce priveşte afirmarea personalităţii, discuţiile (dezbaterile) pot să aibă fie un efect stimulator, dar şi unul de inhibiţie, în sensul că la unii să încurajeze tendinţele de afirmare şi participarea activă iar la alţii să o frâneze. Trebuie să avem în vedere şi subiectivitatea părerilor, datorită mai ales insuficienţei cunoştinţelor. De asemenea, profesorul poate să dirijeze în sensul în care el doreşte[44]. Fiecare participant trebuie să înţeleagă punctele de vedere ale celuilalt, faţă de părerile oponenţilor, realizând astfel un climat propice de gândire între membrii grupului dat[45].

Cercetările recente arată că un grup poate să aibă de la 15-20 până la 30 de participanţi. Grupurile mai mici se dovedesc eficiente deoarece toţi participanţii pot să-şi exprime părerea, să-şi aducă o contribuţie însemnată la elucidarea problemelor. Reuşita unei dezbateri reprezintă o artă subtilă a educatorului, care trebuie să dovedească tact şi stăpânire de sine, să intervină la momentul potrivit în cadrul dezbaterii, să genereze ceea ce au învăţat elevii şi să contribuie la promovarea spiritului ştiinţific [46].

Întrebările trebuie să respecte particularităţile de vârstă ale copiilor, ele pot genera tăcere dacă sunt foarte dificile şi nu au claritate, dar pot determina şi animaţie, să producă revelaţii. Uneori există riscul dacă nu intervine profesorul să se ajungă la „un punct mort". Există mai multe categorii de întrebări: *frontale* – adresate tuturor participanţilor, adică întregului grup de tipul: „care este cauza?" ori „de ce?", *directe* - destinate unui anumit participant: „ce te face să susţii ideea aceasta?" inversată care este ţinută de conducătorul discuţiei de la unul dintre participanţii şi returnată acestuia: Participant: „Ce se întâmplă dacă ?", Conducătorul: „Tu ce părere ai ?", *De releu şi de comunicare* - întrebare pe care un participant o adresează conducătorului discuţiei. Acesta o repune unui alt participant. Participantul „Z": „Nu aveţi impresia că...?", Conducătorul: „Z" a ridicat o problemă foarte interesantă. „Ce părere aveţi despre aceasta ?". *De revenire* – întrebare pe care dezbaterii o pune reluând o idee. De exemplu: „B" şi-a manifestat mai înainte părerea că: Voi ce părere aveţi ?; *Imperative* – se formulează de fapt o cerere, o solicitare categorică şi necondiţionată: De pildă (vă rog) rezumaţi părerea dv.; analizaţi următorul caz, explicaţi diferenţele. *De controversă* – presupune răspunsuri contradictorii în chestiuni principale. "Există sau nu viaţă pe Marte ? Talentul se moşteneşte sau se cultivă ?"[47]

3) Metoda asaltului de idei (brainstormingul) – furtună în creier – brain=creier, storm = furtună. Constituie o metodă a discuţiei în grup. Ea a fost iniţiată de A. Osborn în anul 1953 şi are rolul de a permite căutarea şi gândirea celor mai potrivite soluţii referitoare la o chestiune care urmează sa fie rezolvată. Ea are la bază lansarea unei probleme în dezbaterea a 20-30 de participanţi, cărora li se cere să se exprime spontan, deschis ideile, concepţiile, ipotezele lor de lucru. Accentul în prima fază atunci când avem de a face cu un adevărat "asalt de idei" se pune pe cantitate. Întreaga discuţie are la bază respectarea anumitor regului esenţiale:

a) ideile participanţilor trebuie ascultate indiferent de natura lor ;

b) în cadrul discuţiei, subiecţii sunt încurajaţi permanent, indiferent de valoarea intervenţiilor pe care le fac ;

c) nu se admite ironizarea nici unui participant la discuţie ;

d) evaluarea şi selecţia ideilor sunt lăsate pe mai târziu (peste una sau doua zile) [48].

Remarcăm principiile democratice de aplicare a acestei metode, dar există pericolul da a se aluneca, către discuţii sterile, de "a se bate apa în piuă", cum se spune în popor.

4) Metoda demonstraţiei este metoda folosită de profesor pentru a prezenta elevului o soluţie, obiectele reale cu scopul de a asigura activitatea de învăţare. Cel mai des se foloseşte demonstraţia în studierea unor teoreme, a unor reacţii chimice, în efectuarea unor probleme. În ştiinţele umaniste, ca de exemplu istoria, sunt înfăţişate elevilor obiecte arheologice, fie din colţul muzeistic al şcolii, ori cu ajutorul unor vizite la muzeu, tablouri, portrere ale unor personalităţi istorice, reproduceri. Elevul este angajat în acţiune, în activitatea de prelucrare a datelor concrete, în antrenarea unui sistem de operaţii care să conducă la înţelegerea de către şcolari a elementelor definitorii ale noţiunilor [49].

Prin demonstraţie, elevii se familiarizează mai uşor cu rezolvarea unor probleme, îşi lămuresc neclarităţile care mai apar. Şcolarii sunt antrenaţi în procesul de prelucrare a datelor concrete. Prin intermediul demonstraţiei se oferă elevilor reprezentări sau imagini, procurate din timp de profesor [50].

În predarea istoriei această metodă se poate aplica prin folosirea unor obiecte şi urme arheologice. În acest scop, lecţia poate avea loc la muzeul judeţean de istorie. O asemenea lecţie implică o pregătire prealabilă. Se recomandă ca ea să fie de recapitulare şi sistematizare a cunoştinţelor.

Demonstraţia se poate face şi cu ajutorul documentelor istorice în justificarea unor fapte istorice. De exemplu se poate utiliza la lecţia privind Ştefan cel Mare scrisoarea sultanului Mehmed al II-lea din 5 octombrie 1455 către Petru Aron prinvind încheierea păcii în schimbul plăţii tributului. Documentul demonstrează elevilor semnificaţia tributului plătit de Ţara Moldovei Porţii în vremea lui Petru Aron, adică plata unei sume de bani pentru menţinerea păcii. Este vorba deci de o pace cumpărată.

5) *Metoda problematizării (instruirea pentru problematizare)*

Această metodă este foarte frecventă şi înseamnă învăţarea prin rezolvarea unei probleme, mai scurt explorarea alternativelor. Este o

variantă a conversaţiei euristice, dar are un caracter mai complex deoarece implică aplicarea teoriei învăţării prin descoperire. Ea înseamnă de fapt crearea unei situaţii, problemă de către profesor şi care este pusă în discuţie elevilor. Această metodă duce la descoperirea de noi adevăruri găsirea unor noi soluţii[51]. Problematizarea poate fi practic aplicată în predarea tuturor disciplinelor de învăţământ, în toate etapele procesului didactic, atât la ciclul primar, dar mai ales cel gimnazial şi liceal. Ea poate intra destul de uşor în combinaţie cu alte metode: analiza de caz, dezbaterea, expunerea, observaţia euristică, etc.

Tehnica de instruire înseamnă în primul rând găsirea unei situaţii, problemă care urmează să fie soluţionată de elevi prin gândirea comună şi căutarea de soluţii, prin cercetarea şi descoperirea de noi adevăruri. Potrivit cercetătorilor americani David P. Ausubel şi George T. Robinson problematizarea înseamnă de fapt un fel de învăţare prin descoperirea complexă situată în ierarhia comportamentală deasupra aplicaţiilor de rutină a unor propoziţii de-a gata şi mai jos de creativitate[52]. Profesorul nu comunică prin urmare elevilor cunoştinţe de-a gata, ci dezvăluie aşa cum remarca J. Piaget în mod plastic „embriologia adevărului". El îi pune pe elevi într-o situaţie de cercetare, de căutare a informaţiilor în vederea ieşirii din această stare problematică, dramatică şi urgentă, conducându-i spre descoperirea prin reflecţie către edificarea „unor noi structuri ale realului"[53]. În fond se realizează prin problematizare contradicţii neaşteptate, surprinzătoare între cunoştinţele deja însuşite şi noile informaţii dobândite în cadrul lecţiilor, care nu se încadrează în limitele celor vechi.

Situaţia problematică este după opinia pedagogului sovietic N.I. Kuliukin o situaţie „în care există ceva implicit cuprins în ea, pe care aceasta îl presupune, dar care nu e determinat, cunoscut, nu este dat în mod inplicit, ci doar sugerat prin relaţia sa cu ceea ce este dat în situaţie. Relaţia dintre necunoscut, sugerat, căutat, pe de o parte şi datele iniţiale ale problemei pe de altă parte, determină direcţia procesului de gândire [54].

Esenţa problematizării constă de fapt în situaţia conflictuală care apare între necesitatea rezolvării unei probleme, a găsirii răspunsului la o întrebare şi experienţa elevului. Situaţia problemă este în măsură să permită copiilor pe baza unui fond perceptiv favorabil receptării

acelor cunoştinţe. Spre exemplu poate să apară o concordanţă între cunoştinţele empirice ale elevilor mici privind mersul aparent al Soarelui şi aplicarea ştiinţifică mai târziu, a periodicităţii zilelor şi a nopţilor prin rotaţia Pământului. La chimie se poate întâmpla ca elevii să cunoască o anumită reacţie să se desfăşoare după o anumită formulă şi totuşi aplicând formula respectivă, să nu se poate obţine ceea ce am presupus, deoarece a apărut o condiţie specifică, un element de temperatură sau de presiune, care modifică datele problemei punându-i astfel în încurcătură[55].

Un exemplu de problematizare în lanţ poate fi dat în legătură cu aplicarea fenomenului creşterii plantelor. Din ce cauză, atunci când sămânţa încolţeşte, rădăcina se ascunde în pământ, fugind parcă de lumină, iar colţul (tulpina) se avântă în aer, în întâmpinarea luminii.

Şi la istorie se poate aplica cu succes o problematizare. La clasa a XII-a în cadrul lecţiei privind politica externă a României după dobândirea independenţei de stat se analizează tratatul semnat de Regatul român cu Austro-Ungaria. Cum explicaţi aderarea României la Tripla Alianţă în condiţiile în care în monarhia dualistă locuiau milioane de români ?

Problematizarea este o metodă activ participativă. Învăţarea prin rezolvarea de probleme este „un experiment gândit", o analiză profundă a cunoştinţelor iniţiale în scopul ajungerii la soluţionarea contradicţiilor ivite, a „descoperirii" lacunei logice din sistemul de argumentaţie şi în legătură cu aceasta revizuirea conţinutului însuşi a reprezentărilor precedente. Nu orice întrebare crează o situaţie problemă, ci doar atunci când un subiect se găseşte în faţa unei situaţii, iar bagajul de răspunsuri instinctive ori dobândite de care dispune nu-i permite să-i dea de capăt[56].

Problematizarea are o mare importanţă în activitatea didactică deoarece prin ce se încurajează activitatea mintală a elevilor, ei pot face asocieri, îşi dezvoltă spiritul practic şi creativitatea. Rezolvarea de probleme şi creativitatea reprezintă după opinia cercetătorilor americani D.P. Ausubel şi G.F. Robinson, culmi ale performanţei cognitive [57]. Există o deosebire esenţială între conceptul de problemă după cum este el folosit de obicei şi cel de „situaţie problemă". Aceasta din urmă înseamnă apariţia unei chestiuni contradictorii care se presupune a fi rezolvată.

Problematizarea este de fapt o activitatea independentă. Profesorul trebuie să intervină atunci când elevii nu găsesc soluţia, să pună întrebări ajutătoare ori să dea informaţii suplimentare. Chestiunea pusă în discuţie se rezolvă din aproape în aproape utilizându-se conoştinţele predate de profesor. Se realizează astfel după cum sesiza R. M. Gagne „o nouă învăţare"[58]. Elevii îşi utilizează propriile cunoştinţe să-şi reîmprospăteze regulile cunoscute, anumite deprinderi intelectuale, care pot fi implicate în rezolvările date. Modul particular în care va fi atacată problema este redat tocmai de această strategie cognitivă, care se bazează pe raţionament[59].

6) *Metoda sinetică*

Termenul de sinetică provine din grecescul *syneticos* – reuniunea unor elemente diverse şi aparent fără vreo legătură între ele. Ea este metoda de educare a creativităţii. Întemeietorul *sineticii* a fost Willam Gordon în 1944 şi a avut în vederea încurajarea producţiei de idei. Ea se bazează pe activitatea grupului, pe latura divergentă a acestuia. Amintita metodă implică o activitate intensă. Climatul este lipsit de inhibiţie. Tonul îl dă animatorul grupului, care este de regulă profesorul. El dă indicaţii doar atunci când grupul se află în criză.

Aplicarea metodei sinetice are în vedere:

- să lase frâu liber fanteziei membrilor grupului
- să încurajeze multitudinea de idei
- să accepte improvizaţiile care denotă o sensibilitate empatică
- sunt neavenite atitudinile critice şi incercările de a emite judecăţi proprii.
- se pot folosi metafore care să determine analogii.
- la încheierea activităţii este important ca ideile să nu aparţină nimănui, ci grupului[60].

7) *Metoda focus – grup*

A fost întemeiată şi dezvoltată de doi renumiţi sociologi americani de la Universitatea „Columbia", Paul Lazersfeld şi Robert Marton, la începutul anilor 1940. Ea reprezintă în esenţă o discuţie focalizată pe o anumită tematică, limitată în vederea obţinerii unor date aprofundate, dar mai ales a modificării ideilor, atitudinilor şi opiniilor exprimate de către participanţi.

În cadrul discuţiei sunt admise grupuri care formează clasa de elevi. Finalitatea acestei metode este legată de atitudinea unei opinii de grup. Nu se urmăreşte obţinerea consensului cu orice preţ ci deliberat contrariului.

Activitatea se desfăşoară în mod organizat pe baza unei planificări care urmăreşte:

- stabilirea scopului
- o tipologie a întrebărilor de utilizat care trebuie să aibă calitatea de a fi spontane, corelate strâns cu gradul de cunoaştere al participanţilor.

Elevii sunt împărţiţi în microgrupuri. Fiecare din ele îşi desfăşoară activitatea în mod independent. Membrii lui discută liber asupra fiecărei sarcini încredinţate. Prin interacţiunile inter grup se ajunge la epuizarea subiectului şi formularea unor concluzii [61].

8) Metoda acvariului sau interacţiunii observate (fishbowl)

Această metodă urmăreşte ca membrii grupului şi interacţioneaze reciproc. Folosirea ei în procesul didactic permite asigurarea în cadrul lecţiei a unei mediu dinamic şi permisiv de exprimare a unei game largi de idei, opinii, soluţii, prin alternanţă într-o dublă ipostază atât de participanţii activi de dezbatere, cât şi de observatori ai interacţiunilor care au loc.

În cadrul utilizării metodei se disting o serie e etape.

- profesorul alege mai întâi o temă având un caracter controversat, după care le recomandă participanţilor să se documenteze în legătură cu ea.
- participanţii constituie două grupe egale ca mărime, împărţire care se face ad-hoc
- în sala de clasă, scaunele sunt aşezate în două cercuri concentrice. Cercul interior este ocupat de un grup, iar cel din exterior de al doilea. Aşezarea se face în mod liber de către participanţii după preferinţe.

Participanţii aflaţi în cercul din interior au la dispoziţie între 8-10 minute spre a discuta problema controversată, pusă în dezbatere, dar

în prealabil ei au stabilit împreună cu educatorul anumite reguli de bază ca de pildă:

- o idee susţinută se argumentează pe baza unor soluţii, unor dovezi convingătoare
- dezbaterea să se facă în mod civilizat fără jignirea adversarului
- comunicarea să fie agreabilă, animată, convingătoare

Celălalt grup va cere un interval de timp similar pentru discutarea temei debătute în cercul din interior.

Participanţii vor completa fişe de observaţie care să reflecte activitatea lor. [62]

Concluziile vor fi trase de profesor cu ajutorul participanţilor.

Metoda mozaicului

A fost pusă la punct de Harold Aarons şi mai poartă numele de metoda grupurilor independente. Ea îmbină învăţătura individuală cu cea de echipă. În acest scop se stabileşte tema de învăţare. Profesorul formează *echipele de învăţare*, alcătuite din 4-5 elevi în funcţie de mărimea clasei. Fiecare elev urmează să devină expert în câte o problemă. Astfel numărul 1 din toate grupele vor aprofunda problema cu numărul 1, cei cu numărul 2 chestiunea a 2 a, ş.a.m.d. În felul acesta fiecare echipă primeşte o *fişă expert* cuprinzând tema şi cele 4 sau 5 subteme propuse. Experţii cu acelaşi număr se reunesc în grupuri de experţi şi dezbat tema indicată.

Scopul comun al fiecărui grup de experţi este acela să se intruiască cât mai bine având responsabilitatea propriei învăţări şi a predării colegilor din echipa din care au provenit.

După ce grupurile au atins gradul de experienţă necesar, cadrul didactic poate dispune reîntregirea fiecărei echipe de învăţare. Aşa numiţii „experţi" se întorc acum la echipele iniţiale, împărtăşind experienţa acumulată colegilor de grup. Se realizează astfel o instruire reciprocă. Modalitatea de prezentare a cunoştinţelor dobândite se va face scurt, concis, la obiect. În felul acesta toţi membrii echipei stăpânesc şi conţinutul celorlalte teme [63].

Metoda este bună, utilă, dar implică o pregătire prealabilă a elevilor asupra temei date. Profesorul are datoria de a monitoriza şi coordona activitatea de învăţare. El trebuie să răspundă la întrebările mai dificile, urmăreşte dacă cunoştinţele se transmit corect de către

experţi. Această metodă se poate aplica mai cu seamă la lecţiile de recapitulare.

9) *Metoda cubului*

Este o metodă utilizată atunci când se urmăreşte explorarea unui subiect sau unei atitudini privită însă din mai multe perspective. În cadrul el trebuiesc parcurse mai multe etape:

- anunţarea temei
- parcurgerea unităţii de conţinut propusă
- împărţirea clasei de elevi în şase echipe egale cu număr dar eterogene. Fiecare grupă are un lider ca purtător de cuvânt al ei. Conducătorul nu poate să-şi impună punctul de vedere.
- confecţionarea unui cub de hârtie, carton, placaj ori din material plastic cu latura de 50 cm.
- înscrierea de către profesor pe fiecare dintre suprefeţele cubului a câte o sarcină de lucru (6 suprafeţe înseamnă tot atâtea sarcini) spre exemplu: analizează ! compară ! explică! argumentează ! lămureşte ! descrie ! aplică !
- fiecare echipă urmează să examineze tema propusă din perspectiva cerinţei înscrise pe una din feţele respectivului cub şi care i-a fost repartizată iniţial de către profesor, care i-a revenit în urma tragerii la sorţi [64].

Metodele activ participative bazate pe conversaţia euristică, pe problematizare au o importanţă deosebită întrucât transformă elevii din simpli receptori de cunoştinţe în producătorii propriilor cunoştinţe. Ele dezvoltă capacitatea de gândire a şcolarilor, imaginaţia constructivă, capacitatea de explorare, de emitere de ipoteze şi verificare de ipoteze, capacitatea de descoperire, cea de analiză critică şi reflecţie. Aceste metode moderne necesită însă o pregătire superioară a profesorului din punct de vedere ştiinţific şi metodic. Ele aduc satisfacţii profesionale atât pentru cadrele didactice cât şi pentru elevi. Distanţa dintre educator şi şcolar se reduce foarte mult, lucru benefic în lucrul de zi cu zi.

d) Modele de comunicare scrisă (învăţare prin lectură)

1) Lectura activă – o metodă de muncă intelectuală

Lectura potrivit cunoscutului psihopedagog francez Gaston Mialaret este „o activitate de descoperire integrală a unui text, de înţelegere a conţinutului său, de examinare şi apreciere a calităţilor, prilej nimerit de realizare a unei acţiuni intelectuale eficiente"[65]. Alţi specialişti, precum Robert Scholes consideră lectura ca fiind o primă treaptă a gândirii şi comunicării [66]. Observă deci că lectura ocupă un loc important în formarea personalităţii. Cartea continuă să întruchipeze şi în zilele noastre ideea de păstrare şi transmitere a spiritualităţii planetei, de tezaur al valorilor culturale ale umanităţii. Ea rămâne în felul acesta un simbol viu al memoriei vii a omenirii.

În decursul timpului cartea a avut diferite roluri. Ea a apărut odată cu înventarea tiparului de către Guttenberg. La început, din cauza numărului redus de ştiutori de carte, ea a beneficiat de o răspândire redusă. Tirajele erau mici, preţul era ridicat.

În ultima vreme au apărut însă alte probleme legate de o concurenţă tot mai acerbă din partea mijloacelor de comunicare în masă, cum ar fi: presa, radioul, televiziunea,internetul. Totuşi, cartea rămâne după părerea noastră o sursă principală de cunoaştere în societatea contemporană. Lectura nu este numai o modalitate de ridicare a nivelului de cunoaştere, de cultură, ci şi de educaţie. Ea devine o parte esenţială a învăţării, o activitate de studiu foarte personală şi formativă. La toate nivelurile învăţământului folosirea manualului (cartea) a devenit absolut necesară. Ea reprezintă un auxiliar foarte pretenţios şi extrem de util pentru elevi şi profesori [67].

Bibliotecile şcolare au apărut în epoca modernă odată cu dezvoltarea învăţământului. În România ele sunt cunoscute mai ales în a doua jumătate a secolului al XIX-lea când s-au întemeiat gimnazii de stat în fiecare reşedinţă de judeţ, cu câţiva ani după instalarea ca domn a principelui Carol. Ele s-au transformat mai târziu în licee publice.

În ultimele trei decenii, metodele întemeiate pe cuvântul scris au fost supuse unor critici destul de acerbe. Hans Albili de pildă arată în anul 1973, că „ştiinţa livrească, noţiunile livreşti găsite de-a gata în cărţi bazate pe autoritatea exagerată a manualelor şi a cursurilor universitare, contribuie la formarea unei culturi pasive, iar aceste achiziţii sterile atât pentru rezolvarea problemelor practice, cât şi pentru dezvoltarea ulterioară a gândirii"[68]. Este adevărat că studiul

livresc nu trebuie să fie excesiv, unilateral deoarece există riscul de a deveni, tot atât de periculos, cum ar fi folosirea abuzivă, îndelungată a calculatorului.

Cartea, la rândul ei, în special manualele şcolare trebuie neapărat modernizate, să devină mai interesante, mai atractive pentru copii. Folosirea manualului în cadrul lecţiei ca instrument de lucru este imperios necesară deoarece în anumite situaţii poate înlocui cu succes expunerea profesorului: demonstrarea de lucruri, permiţând elevilor să-şi însuşească materia prin efort propriu. Mai noi în manuale există texte care ajută elevul să înţeleagă desfăşurarea unor evenimente, procese fizice, chimice, biologice. Tot în manuale întâlnim întrebări asupra lecţiei la care şcolarii au obligaţia să răspundă.

Lectura trebuie să fie activă, să stârnească interesul elevilor. De regulă se urmăreşte să se tragă maximum de foloase de pe urma ei. De exemplu la lecţia privind Ştefan cel Mare de la clasa a VIII-a se poate folosi un text al lui Grigore Ureche care să creioneze personalitatea marelui voievod. În felul acesta lectura devine o creaţie a interactivităţii elevului cu conţinutul textului citit. Ea nu trebuie lăsată la latitudinea elevului. Profesorul de limba şi literatura română are datoria să indice copiilor la sfârşitul anului şcolar lecturile obligatorii pe care trebuie să le parcurgă din timp anul viitor şcolar. Nu sunt indicate romane, nuvele, povestiri care cultivă violenţa, drama, crima care pot afecta dezvoltarea ulterioară a copilului. Cadrul didactic are obligaţia să verifice dacă elevii au citit lectura suplimentară indicată. Considerăm că se impune, de asemenea, încurajarea şcolarilor în înfiinţarea de biblioteci personale care să îi ajute în lecturile lor viitoare. Lectura este de mai multe tipuri. După ritmul în care se realizează întâlnim:

- *lectura lentă (în gând sau mintal),* care are un caracter silenţios, de profunzime şi permite celui care o practică să înţeleagă noţiunile exprimate în textele teoretice. Ea se recomandă mai ales copiilor din clasele mai mici.
- *lectura rapidă* se realizează pe „verticală" şi implică o experienţă mare, dar şi o concentrare deosebită. Prin ea sunt sesizate datele exterioare, ideile principale dintr-un text, în vederea reactualizării unor noţiuni sau pentru obţinerea unei vederi globale asupra unui cuprins. Ea permite o informare

eficientă într-un timp destul de scurt. O astfel de lectură are şi anumite dezavantaje, deoarece se pot pierde anumite lucruri importante din cadrul respectivului text şi de aceea nu se recomandă şcolarilor mici din ciclurile primar şi gimnazial, ci celor din clasele mari de liceu, dar în special studenţilor.

- *lectura cu glas tare* este din ce în ce mai rar folosită. Ea datează din evul mediu când se punea mare accent pe memorie. Se foloseşte cu deosebire la copiii din clasele I-II. De asemenea, acest tip de lectură mai este utilizată de profesorii de limbi străine în primele ore pentru a forma deprinderile de a pronunţa corect cuvintele din text. Este o metodă incomodă cu deosebire pentru cei din jurul celui care o utilizează.

  Cea mai des utilizată este lectura lentă, deoarece permite reţinerea mai bună a textului şi de mai lungă durată în comparaţie cu lectura rapidă. Apoi sensurile se reţin mai uşor atunci când se citesc cuvânt cu cuvânt. Lectura rapidă este utilizată de cei grăbiţi şi poate să devină şi o anumită superficialitate.

După modelul de realizare a lecturii se practică şi anumite practici cum ar fi:

- *lecturile critice*, care sunt însoţite de regulă de analize interpretative subtile ajutându-l pe cititor „să meargă dincolo de materialul la care se face referire explicită", înţelegându-se semnificaţiile mai largi care „se găsesc în subtextul frazelor"[69].
- *lecturi paralele* scot în evidenţă ceea ce este comun precum şi ceea ce este cu adevărat specific unor texte, cu similitudini judecate prin prisma aceloraşi criterii.

Lectura este, fără indoială, un lucru important. Ea trebuie cultivată de învăţători şi profesori. Simpla ei folosire nu rezolvă lucrurile. Relevând acest lucru B. Schwartz remarca acum trei decenii într-o lucrare tipărită în România că „există o adevărată prăpastie între a şti să citeşti şi a ştii să înveţi, a ştii să exploatezi lecturile, adică să le slujeşti cum trebuie de acest mijloc specific care este textul tipărit"[70]. Prin urmare lectura este selectivă. Copilul trebuie educat în ceeace priveşte alegerea lecturilor. Acesta poate

avea o atitudine critică odată cu timpul când devine mai experimentat în evaluarea şi judecata de valori. Pe bună dreptate Edgar Faure aprecia că „Arta de a citi este şi arta de a gândi"[71].

Gustul pentru lectură se formează deci în timp şi într-un anumit context. Din păcate preocuparea pentru citit a scăzut foarte mult datorită tot mai multor tentaţii. Cartea este înlocuită din ce în ce mai mult de calculator, distracţii.

2) Metoda studiului individual (independent)

Această modalitate de lucru este egală cu lectura, dar se bazează pe autonomie sau independenţa de acţiune. Este şi poate fi considerată cea de a doua metodă tradiţională de învăţare, dar una reînnoită şi revigorată. Ea are deci la bază autonomia, ori independenţa celui care învaţă, dându-i acestuia posibilitatea să-şi etaleze stilul personal, gesturile proprii şi capacităţile psihice personale. Metoda amintită dezvoltă capacitatea de organizare şi planificare, spiritul de iniţiativă şi încrederea în forţele proprii, importanţă ce creşte odată cu vârsta adolescenţei.

Studiul individual se manifestă prin consemnarea unor întâmplări, citirea unor biografii în special a oamenilor de seamă. El nu poate fi decât activ prin angajarea gândirii independente şi a posibilităţii de a opera transferuri de cunoştinţe. Studiul implică *memorare* şi se foloseşte cu precădere la ştiinţele umaniste: istorie, geografie, filosofie. Memorarea nu se poate realiza fără concentrare şi duce la receptarea lecţiilor înainte de culcare. Ea determină concentrarea asupra unor idei, a unui fapt, pasaj, personaj, vers, expresii, metafore. Memorarea depinde şi de propriile stări afective, de atitudinile manifestate faţă de datele problemei, de exprimarea unor opinii, opţiuni, decizii, deci de o gândire evolutivă [72].

Studiul individual nu se poate realiza fără crearea unei ambianţe convenabile, alegerea timpului optim. Totodată este nevoie de utilizarea unui întreg „arsenal" de instrumente de lucru: dicţionare, enciclopedii, manuale, calculator, documente etc.

În acest caz, profesorul poate elabora şi propune un inventar al sarcinilor de executat, indicarea unei bibliografii minimale. El are mai degrabă un rol de îndrumare şi control .

Studiul individual trebuie să fie în primul rând activ, prin angajarea gândirii independente a elevului şi studentului în procesul

transmiterii de cunoştinţe. Acesta emite ipoteze de lucru, caută soluţii prin operaţii logice de analiză şi sinteză.

Studiul individual nu este însă eficient, el trebuie să fie urmat de recapitularea cunoştinţelor astfel dobândite, deoarece, potrvit specialiştilor după numai o jumătate de oră de la efectuarea studiului se uită peste 40% din ceeace s-a învăţat iniţial. De aceea se recomandă continuitate în muncă. Îndrumarea şi supravegherea profesorului nu trebuie să lipsească din activitatea de studiu individual.

3) *Tehnici de informare şi documentare*

Legate foarte strâns de studiul individual sunt tehnicile de informare şi documenatare. Acestea permit realizarea cercetării ştiinţifice de către studenţi. Informarea şi documentarea astăzi prezintă o mare importanţă datorată numărului mare de date. Întâlnim în primul rând *informarea fundamentală* care se realizează însă din anii de liceu. Elevii au datoria să deprindă:

- identificarea surselor de informaţie
- să perceapă sursele de informaţie şi de documentare
- să fie capabil să evolueze gradul de relevanţă şi autenticitate a acestora
- să-şi dezvolte abilitatea de a realiza o selecţie a acestora
- să prelucreze datele obţinute în mod creativ [73].

Informaţia poate fi *referenţială* adică se întâlneşte în lucrări de specialitate, *evenimenţială* realizată în urma analizării faptelor petrecute, *empirică* legată de experienţa de zi cu zi, *ştiinţifică* obţinută în urma cercetării ştiinţifice, *originală* autentică, personală, nemaiîntâlnită de alţi specialişti, *actuală* de dată mai recentă, etc.

Sursele de informare sunt şi ele împărţite în trei categorii: *primare* cuprind lucrările originale publicate, culegeri de documente, documente de arhivă, memoriile, amintirile, filme documentare, fotografii, planşe; *secundare* includ operele de sinteză, dicţionarele, enciclopediile, manualele, cursurile universitare; *terţiale* – cataloagele, fişierele, listele bibliografice, bibliografiile publicate, recenziile, ş.a. [74]

D. Metoda de comunicare bazată pe limbajul intern

1) Reflecţia personală

Comunicarea nu se realizează numai cu alţii, dar şi cu sine însuşi. Reflecţia personală înseamnă tocmai capacitatea şi modul de acţiune mintală care determină o concentrare a intelectului, o luminare, producând asupra unor conştiinţe, idei, sentimente, acţiuni.

Evidenţiind importanţa acestei metode J. Piaget arată acum trei decenii şi jumătate că reflecţia interioară se distinge „ca una din cele mai active şi mai frumoase metode de mare valoare euristică"[75].

Ea duce la formarea de noi structuri operatori şi cognitivi. Prin reflecţie, tânărul se poate detaşa de cele citite de foarte multe ori auzite ori văzute, de cele întâlnite sau observate. El pătrunde astfel în esenţa lucrurilor, în conţinutul de idei şi semnificaţii.

Nevoia de afirmare a spiritului de creaţie a omului, de anticipare a viitorului pune în faţa fiecărui individ o serie întreagă de probleme de reflecţie ştiinţifică, tehnică, filosofică, social-politică, literar artistică. Supraabundenţa de informaţii constituie şi ea o chestiune însemnată. Aceasta riscă uneori să ducă la superficialitate deoarece omul poate fi copleşit de numărul mare de informaţii şi renunţă destul de uşor la investigarea unei probleme sau alta.

Elevul ori studenul trebuie mai întâi să-şi valorifice cunoştinţele dobândite anterior, să extragă şi să aducă într-o corelaţie favorabilă datele utile care îi permit să sesizeze noi relaţii.

Copiii devin apţi să desfăşoare o activitate prin reflecţie odată cu dezvoltarea gândirii lor conceptuale şi reflexive, a inteligenţei reflexive, precedată şi pregătită de dezvoltarea unei inteligenţe practice [76].

În literatura de specialitate se vorbeşte de relecţie filosofică, matematică, literatură, etică, morală, pedagogică. De asemenea, întâlnim reflecţie individuală sau solitară, şi colectivă. Poate fi vorba şi de o reflecţie preponderent artistică, critică cognitivă.

Reflecţia trebuie însă cultivată mai ales în condiţiile învăţământului modern. Ea este strâns legată de dezvoltarea inteligenţei. Ea trebuie însoţită de metode şi procede active de învăţare. (expunerea problematizată a materiei, discuţia critică).

Se impune ca în cuprinsul lecţiei să fie introduse asemenea teme de reflecţie. Se dezvoltă astfel spiritul practic, libertatea de gândire şi de exprimare a elevului.

E. Metode de explorare a realităţii (intuitive)

1) Explorarea şi cercetarea realităţii

În învăţământul actual, practica trebuie să ocupe un loc central. Individul are posibilitatea să investigheze realitatea. să formuleze ipoteze de lucru pe care urmează să le verifice. Omul trăieşte strâns de lumea reală.

În aceste condiţii descoperirea (redescoperirea) în actul învăţării este foarte însemnată. Descoperirea reprezintă un mare interes pentru elev deoarece el obţine un plus de informaţii esenţiale, care se adaugă celor dobândite deja. Astfel şcolarul este stimulat pentru o activitatea independentă. El explorează lumea înconjurătoare, mediul geografic care are o influenţă importantă asupra comportamentului său [77].

Descoperirea prin cercetare se realizează într-o oarecare măsură în învăţământul liceal, dar mai ales în cel universitar. Programa trebuie să permită acest lucru, dar şi nivelul clasei are şi el un anumit rol. Nu la toate clasele se poate aplica o astfel de metodă. Din păcate în ultimii ani, în România se constată o concentrare a elevilor, unui oraş sau judeţ în cateva licee sau colegii de elită. În rest, peste 60% din elevi formează clase la licee industriale, ori în şcoli de artă şi meserii. Şi în aceste din urmă şcoli există mai multe probleme. Atelierele şcolare nu mai sunt bine utilate, elevii nu pot descoperi cum fucnţionează un strung, o presă, o freză, iar cele mai multe utilaje au o vechime de mai bine de douăzeci de ani.

O întrebare firească este ce finalitate are o astfel de explorare.

Strâns legată de explorare şi cercetarea realităţii este observarea. Ea este absolut necesară în găsirea unui răspuns la o anumită chestiune, la verificare unei ipoteze de lucru. Această metodă satisface o trebuinţă de cunoaştere. Prin observare aflăm atât obiecte din lumea înconjurătoare, dar şi fenomene şi procese bazate pe legile naturii, sau ale vieţii sociale. Observarea trebuie să se realizeze

temeinic, organizat, metodic şi consecvent. La copil, dar şi la adult, observarea, precum gândirea, este strâns legată de acţiunea de adaptare. Ea este după cum bine sesiza Hans Aebi „instrument care îi serveşte omului în realizarea problemelor practice ale vieţii lui cotidiene şi la satisfacerea ţelurilor ludice"[78]. Lucrurile sunt sesizate metodic în starea lor naturală. Acest mod de cercetare reprezintă astfel o sursă de informaţie primară. Omul intră acum în direct cu „marea carte a naturii" cu adevărurile ştiinţifice. În felul acesta se dezvolta pasiunea elevilor de a cunoaşte lumea. Elevul capătă treptat experienţă. De exemplu un copil când vede pentru prima dată un mic foc se duce să vadă ce este şi se apropie de el cu mâna. Simţind arsură îşi retrage mâna şi altă dată nu mai încearcă să se apropie de foc. De asemenea, un copil atinge un cactus cu mâna, simţind înţepătura el nu se va mai apropia curând de acel cactus.

Observarea poate fi aplicată şi din alte puncte de vedere. Un şcolar are la fereastra camerei sale o cutie cu diferite plante. El observă cum cresc şi se dezvoltă ele în timp: în grosime şi în înălţime[79].

Interesante sunt şi caracteristicile unor anotimpuri: vara, iarna, primăvara, toamna. Studiul teoretic poate fi îmbinat şi cu noţiuni de ordin practic.

Intoducerea în practica elevilor a metodei observării independente este foarte importantă. Se realizează astfel o exersare a capacităţii de observare de antrenament în sens mai larg, dar şi o problemă de educaţie. Copiii nu mai sunt pasivi la transformările pozitive şi negative din societate. Observarea se poate realiza şi dirijat din afară, printr-un sistem de indicaţii sau intrucţiuni. Astfel, împreună cu profesorul de biologie, un grup de elevi poate observa efectele poluării asupra mediului.

2) Experimentul metodă fundamentală de cercetare

Într-o civilizaţie care se bazează tot mai mult pe ştiinţele experimentale, şcoala a rămas puţin în urmă. Laboratoarele nu sunt dodate corespunzător: aparatura, substanţe care să permită efectuarea unor experimente. Majoritatea metodelor de învăţământ neglijează, cultivarea spiritului experimental şcolar[80]. Progresele mari înregistrare în domeniul matematicii, fizicii, chimiei, biologiei

reclamă promovarea pe scară largă a experimentului. Astfel reacţiile chimice trebuie explicate prin experimente făcute de profesor împreună cu elevii. În felul acesta, şcolarii cunosc pe viu cunoştinţele predate. Se realizează, totodată, educaţia experimentală a tineretului şcolar. Cercetătorul H. Aebli este de părere că elevii trebuie deprinşi încă din ciclul primar cu activitatea practică prin experimente la început simple, apoi mai complexe, astfel încât să se realizeze cunoştinţe ştiinţifice [81].

Vechiul învăţământ a subapreciat multă vremea valoarea practicii experimentale, în schimb, şcoala modernă pune accent pe lucrările experimentale, desfăşurate în laborator, în ateliere sau pe lotul agricol.

În literatura de specialitate sunt amintite mai multe tipuri de experimente:

a) Experimentul cu caracter de cercetare de descoperire reprezintă o modalitate specifică de explorare a realităţii, de învăţare prin experienţa trăită direct. În felul acesta elevii sunt puşi în situaţia de a concepe şi de a practica ei înşişi un anumit gen de operaţii cu scopul de a provoca, ceea ce urmează a observa, a dovedii, a studia, a aprecia, a verifica, a măsura efectele rezultate. Experimentul rămâne în acest caz o *observare provocată* o acţiune de căutare, de găsire de dovezi. Învăţarea experimentală nu se reduce doar la analizarea unor instrumente sau punerea în fucţiune a unor aparaturi speciale, ci presupune o intervenţie activă din partea elevilor pentru a evidenţia condiţiile de manifestare a fenomenelor supuse studiului, pentru a pătrunde în desfăşurarea experimentului şi ca să ajungă astfel la descoperirea noilor date, a adevărurilor prefigurate în cuprinsul lecţiei [82].

Efectuarea unui experiment înseamnă de fapt parcurgerea unor acţiuni prealabile. În primul rând se impune crearea unei justificări, punerea unei probleme, analiza şi enunţarea unei ipoteze, desfăşurarea propriu-zisă a experimentului, organizarea şi efectuarea observaţiei, verificarea rezultatelor. Participarea elevilor la experiment este foarte importantă. Multă vreme s-a minimalizat rolul şcolarilor în formularea de probleme, enunţarea de ipoteze, să inventeze procedee de experimentare, să descopere şi să enunţe legi [83]. În general, elevii nu au fost încurajaţi să participe la activitatea experimentală. Relevând acest lucru J. Piaget arată acum trei decenii

şi jumătate că „s-a considerat că elevului i se oferă o formaţie experimentală suficientă dacă este iniţiat în rezultatele experimentelor din trecut sau dacă i se oferă spectacolul experimentelor de demonstare"[84].

Experimentul joacă deci un rol important ca metodă în activitatea didactică. La fizică, chimie, biologie nu se poate vorbi de un învăţământ modern fără experiment. Elevii cunosc astfel mai bine procesele din natură, înţeleg anumite conexiuni dintre ele.

Metode de modelare

Ce este un model ? Modelul este o reprezentare şi o explicaţie semnificativă a realităţii. El tinde să reproducă, să imite pe un alt plan şi în altă formă un original, un sistem complex.

Privită prin prisma teoriei formării în etape a acţiunilor mintale şi a elaborării naţiunilor, tehnicile capătă o deosebită importanţă în organizarea învăţării. „Una şi aceeaşi cunoştinţă" susţine P.I. Galperin, acum peste trei decenii, trebuie să treacă printr-o serie de forme, de la cea iniţială externă şi obiectuală la una finală, mintală, raţională, care corespunde accepţiunii ei ştiinţifice" [85].

Utilizarea unui model este practic o materializare a activităţii mintale, ori a unei laturi a acesteia, sau invers, o idealizare a unei activităţi materializate.

Folosirea efectivă a modelelor materiale sau ideale, ca instrumente în organizarea şi susţinerea învăţării a dat naştere în accepţia didactică modelelor de modelare.

În procesul de învăţământ întâlnim diferite tipuri de modelare. Dintre acestea amintim:

- modelarea prin similitudine axată pe modele materiale
- modelarea prin analogie: axată pe idei grafice
- modelarea prin matematică axată pe ideile simbolice
- modelarea prin simulare axată pe idei simulatoare

Modelarea are atât o valoare demonstrativă ci şi o funcţie euristică deoarece invită elevii la un efort de căutare, de investigaţie teoretică, de experimentare pe plan mintal, fapt ce duce la descoperirea de noi adevăruri.

Pe lângă modele amintite aici mai întâlnim şi metode prin acţiune practică. Între ele foarte importantă este metoda exerciţiului, adică

învăţarea prin exersare. Foarte importantă este şi metoda lucrărilor practice.

În activitatea didactică trebuie îmbinate metodele mai vechi sau mai noi. Importantă după opinia noastră este folosirea metodelor activ participative, care să permită elevilor să devină activi, să pună probleme şi să răspundă la întrebări. Practica a dovedit că atunci când elevii sunt antrenaţi devin mai interesaţi, mai disciplinaţi, dornici de a cunoaşte, de a descoperi, nu mai crează probleme. Profesorul are un rol esenţial în acest caz, el este un adevărat manager.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Note:

1) Gilbert Leroy, *Dialogul în educaţie,* Bucureţti, Editura Didactică şi Pedagogică , 1974, p. 81
2) R. Cousinet, *Pedagogie de l'appresitissage, Paris,* Presses Universitaires de France, 1959, p. 97.
3) Michel Tardy, *Le professeur et les images,* Paris, Presses Universitaires de France, 1966, p. 1.
4) Vezi Marin C. Călin, *Procesul intructiv educativ. Instruirea şcolară. Analiza multireferenţială,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică , 1995, p. 31
5) Apud. George Kneller, *Logica şi limbajul educaţiei,* Bucureşti,, Editura Didactică şi pedagogică , 1972, pp. 261-262
6) Jean Chapelle, *L'ecole de demain refe a faire, Paris* , Presses Universaires de France, 1966, p. 182.
7) Gilbert Leroy, *op. cit,* p. 70
8) P.A. Osterrieth, *Faire des adultes,* Bruxelles, Charles Dessart, 1964, p. 185
9) Jean Witter, *Pour une revolution pedagogique* , Paris, Editions Universitaires, 1966, p. 173.
10) Platon, *Opere,* vol VII, Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1989, p. 60.
11) Jean Piaget, P*sihologie şi pedagogie,* Traducere de Dan Răutu, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1972, pp. 125-126.
12) Gilbert Leroy, *op. cit,* p. 61 ; vezi Georges Compayre, *Cours de pedagogie* , Paris, Del aplane, 1891, p. 262.
13) J. Piaget, *op. cit* , p. 130
14) Cf. Joel Davitz, Samuel Ball (coord.) *Psihologia procesului educaţional.* Traducere de Irina Burlui, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1978, p. 295.
15) R. Buyse, L*'experimentation en pedagogie,* Bruxelles, Lamartin, 1935, pp. 34-35.
16) J. Wittwer, *op. cit.,* p. 187.
17) J. Piaget, B. Inherder, *La psychologie de l'engant,* Paris, Presses Universitaires de France, 1966, p. 39.
18) G. Leroy, *op. cit.*, p. 97.
19) Joel R. Davitz, S. Ball (coord.), *op. cit.*, p. 295

20) Guy Palmade, *Metode pedagogice,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1975, p. 59.
21) Ioan Cerghit, *Metode de învăţământ,* ed. a IV a revăzută şi adăugită, Iaşi, Editura Polirom, 2006, p. 120.
22) Robert M. Gagne, *Condiţiile învăţării,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1975, p. 105.
23) Guy Palmade, *op. cit.*, p.59
24) Cf. L.S. Shulman, R.E. Kleisler (coord.), *La pedagogie par la decouvert, Paris,* Editura E.S.F. 1973, p. 93.
25) Elena Ene, Georgeta Smeu, Rea Silvia Bărbulescu, Gloria Ceacalopol, *Metodica Predării Istoriei României,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1981, p. 64.
26) G. Leroy, *op. cit.*, p. 86.
27) R.M. Gagne, *op. cit.*, p. 316
28) Ioan Cerghit, *Metode de învăţământ..., p. 122.*
29) David P. Ausubel, George F. Robinson, *Învăţarea în şcoală. Introducere în psihologia pedagogică.* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1981, p. 123.
30) J. Piaget, *op. cit.*, p. 146
31) G. Leroy, *op. cit.*, p. 97
32) I. Cerghit, *Metode de învăţământ....,p. 130*
33) E. Voiculescu, *Pedagigie preşcolară,* Bucureşti, Editura Aramis, 2001, p. 31.
34) Mircea Flonta, *Cogniţia – o introducere critică în problema cunoaşterii,* Bucureşti, Editura All, 1994, p. 58.
35) John K. Davitz, Samuel Bull, *Psihologia procesului educaţional,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1978, p. 297.
36) M. Mackenzie, H. C. Michel, *Arta de a preda, arta de a învăţa,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1975, p. 159.
37) R.M. Gagne, *op. cit, p. 316* .
38) I. Cerghit, *Metode de învăţământ...,pp. 137-138.*
39) G. Leroy, *op. cit.*, p. 65
40) Hans Aebi, *Didactica psihologică,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1973, p. 84.
41) J. Piaget, *op. cit.*, p. 77
42) *Ibidem,* p. 78.
43) I. Cerghit, *Metode de învăţământ...,p. 149.*
44) Şerban Iosifescu (coord.) *Managementul educaţional pentru instituţiile de învăţământ,* Bucureşti, f. e., 2001, p. 146.
45) H. Aebi, *op. cit, p. 76.*
46) R.M. Gagne, *op. cit, p. 324.*

47) Vasile Popescu, *Ştiinţa conducerii învăţământului,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1973, pp. 395-396.
48) I. Cerghit, *Metode de învăţământ....pp. 153-154.*
49) R.M. Gagne, *op. cit, p. 190.*
50) Elena Ene, ş.a., *op. cit., p. 81.*
51) R.M. Gagne, *op. cit, p. 190.*
52) David P. Ausubel, George F. Robinson, *op. cit. p. 252.*
53) J. Piaget, *op. cit.,* p. 27.
54) N.I. Kuliukin, *Metode euristice în structura rezolvării de probleme,* Bucureşti,Editura Didactică şi Pedagogică, 1974, p.17
55) I. Cerghit, *Metode de învăţământ....p. 158.*
56) Wicontz Okon, *Învăţământ problematizat în şcoala contemporană,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1978, p. 128.
57) David P. Ausubel, George F. Robinson, *op. cit. p. 252.*
58) R.M. Gagne, *op. cit, pp. 188-189.*
59) Alexandru I. Dumitru, *Dezvoltarea gândirii critice şi învăţarea eficientă.* Timişoara, Editura de Vest, 2000, p. 61.
60) I. Cerghit, *Metode de învăţământ....p. 164.*
61) M. A. Cazacu, *Didactica filosofiei,* Bucureşti, Editura Fundaţiei România de Mâine, 2003, pp. 180-181 ; vezi detaliu la: A. Bulai, *Focus Grup,* Bucureşti, Editura Paideia, 2000, *passim.*
62) M.A. Cazacu, *op. cit. p. 182.*
63) A. Cosmovici, L. Iacob (coord.), *op. cit,* p. 244.
64) Francois Raynal, Alexander Riunier, *Pedagogie,* Paris, E.S.F., 1997, p. 79.
65) Gaston Mialaret, *Lexique Education,* Paris, P.U.F., 1981, p, 110
66) I. Cerghit, *Metode de învăţământ....p. 174.*
67) R.M. Gagne, *op. cit, p. 304.*
68) H. Aebili , *op. cit, p. 46*
69) Jerome S. Bruner, *Pentru o teorie a instruirii,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1970, pp. 194-195.
70) B. Schvatz, *Educaţia mâine,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică. 1976, p. 157.
71) Edgar Faure, *A învăţa să fii* ,Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1974, *passim.*
72) I. Cerghit, *Metode de învăţământ....pp. 184-185.*
73) E. Macovei , *Pedagogie, Teoria educaţiei* , Bucureşti, Editura Aramis, 2001, p. 227.
74) *Ibidem.*
75) J. Piaget, *op. cit.,* p. 65.
76) *Ibidem, p. 143.*

77) Emile Planchard, *Pedagogie şcolară contemporană,* ediţia de Nadia Nicolescu, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1992, p. 195.
78) H. Aebili , *op. cit, p. 34*
79) R.M. Gagne, *op. cit, p. 227*
80) G. Lariccia, R. Gherrardini, *Algoritmi şi întruirea programată,* în vol. *Probleme de tehnologie didactică* (coord. E. Noveanu), Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1977, p. 49.
81) H. Aebli, *op. cit, p. 39.*
82) I. Cerghit, *Metode de învăţământ...,p. 205*
83) G. Leroy, *op. cit, p. 51.*
84) J. Piaget, *op. cit., p. 47.*
85) P.I. Galperin, *Studii de psihologia învăţării,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1975, p. 23.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CAPITOLUL III
PROFESORUL MANAGER LA ORE ŞI ÎN AFARĂ. ROLUL DIRIGINTELUI CLASEI

a) Trăsături

Dacă în Europa occidentală termenul de manager este de mult cunoscut, la noi a apărut după evenimentele din decembrie 1989. În învăţământ el a intrat în practică ceva mai târziu. Profesorul manager s-a implementat la noi ceva mai târziu, în ultimii zece ani.

Profesorul manager trebuie să fie în primul rând un om al noului, un „inovator". El are o serie de trăsături specifice: să aibă deschidere faţă de ideile noi, să le valorifice în procesul didactic, să fie de acord cu punctele de vedere moderne, să accepte creativitatea, a avea teamă a ieşi din cadrul obişnuit, a gândi divergent, a fi curios, a fi tenace, a fi îndrăzneţ, a fi ambiţios, a fi sensibil, a fi dinamic, a fi mobil, „a nu fi expert" [1].

Observăm aici o serie întreagă de trăsături morale. Respingerea calităţii de expert are o semnificaţie metodologică. Ea nu vizează nivelul informaţional al experţilor, ci limitele formative. Experţii cu o gândire foarte structurată în jurul domeniului lor de competenţă, limbaj precis, idei, scheme. Gândirea lor este dinamică, dar nu deviază de pe anumite căi. În schimb creatorul trebuie să poată modifica sistemul său de referinţă câteodată chiar să-l abandoneze, „aceasta fiind una din marile dificultăţi ale creativităţii"[2], în general, a creativităţii pedagigice în special.

Succesul managerului nu este simplu. Paradigma destul de frecvent întâlnită în literatura de specialitate denumită „managementul de succes" este tot mai răspândită în ultimii ani. Ea înseamnă ca reuşită realizarea izbutită a unei acţiuni propusă la un nivel de performanţă acceptat. Succesul reprezintă un criteriu de orientare spre realizarea unui scop stabilit care induce practic un anumit comportament [3].

Profesorii manageri sunt motivaţi de succes şi îşi propun obiective raţionale:

- abordarea problemelor legate de activitatea didactică în ansamblul lor.
- conştientizarea mai bine a aspectelor nerezolvate sau mai dificile
- îşi raţionalizează resursele pentru a face faţă cu succes situaţiei
- îşi informează variat interlocutoii în special elevii şi elaborează mai multe variante de soluţionare şi apoi trebuie să ia o decizie raţională.
- îşi proiectează acţiunile pe care urmează să le întreprindă; stabileşte termene diferite
- conştientizează, anticipează obstacole, greşelile posibile şi construieşte variante de rezolvare.
- comunică eficient cu partenerii săi de acţiune
- utilizează raţional şi creativ un sistem de metode didactice.
- adoptă un stil managerial adecvat
- este preocupat permanent de formarea şi perfecţionarea capacităţilor manageriale, nu numai în specialitate, dar şi în planul pregătirii psihopedagogice[4].

Cadrul didactic are rolul de organizator şi conducător la disciplina sa, crează motivaţia participării elevilor la lecţii diversificate, modul de antrenare a lor, precum şi situaţiile şi modurile de rezolvare a lor. Educatorul coordonează programele şi sarcinile de lucru, include un sistem de acţiuni formative în afara clasei şi a şcolii [5].

Pregătirea de specialitate a profesorului trebuie să fie temeinică, fapt care constituie calitatea esenţială pentru eficienţa şi competenţa muncii acestuia. Nu poţi pregăti pe alţii dacă nu eşti tu însuţi bine pregătit în domeniul tău. În vederea atingerii nivelului dorit în specialitate este nevoie de eforturi, stăruinţă, pasiune, sacrificii, materiale şi de timp. În acest scop se impune respectarea anumitor condiţii: autocontrolul nivelului pregătirii ştiinţei pe care o predăm ca să putem constata la ce nivel ne găsim şi ce putem să mai completăm. Avem obligaţia să continuăm pregătirea de specialitate şi după terminarea facultăţii. Mulţi consideră că ceea ce au acumulat în studii universitare este suficient. Mărturisim că asemenea cazuri am

întâlnit în activitatea noastră didactică. Unii din comoditate, alţii antrenaţi cu diferite lucrări au lăsat pregătirea de specialitate şi metodică pe un plan secundar. La ei a apărut şi fenomenul de blazare de automulţumire. Pentru a reîntâmpina un asemenea fenomen dăunător, guvernul a venit cu un program materializat în vara anului 2007 prin alocarea pentru fiecare cadru didactic echivalentul la cursul pieţii a 100 de euro în vederea achiziţionării de cărţi de specialitate, lucrări psihopedagogice, etc. şi alte materiale necesare perfecţionării pregătirii profesionale. Este un început promiţător, care trebuie însă continuat. Crearea unei biblioteci personale de specialitate şi didactică este absolut necesară pentru documentarea cadrelor didactice. Profesorul are datoria să nu se plafoneze, să-şi dezvolte treptat capacitatea de creaţie în domeniul disciplinei predate. La început tânărul va întocmi recenzii asupra unor cărţi consultate, apoi analize, combinări de date deja existente. Istoricul poate merge în arhive centrale şi locale în vederea găsirii de noi documente şi mărturii. Mărturisim că am pornit de la ideea că cercetarea ştiinţifică are menirea de a implica activitatea unui profesor. De aceea am zăbovit ani de-a rândul în arhive şi biblioteci dezvăluind documente inedite, lucrări pe care le-am valorificat în monografii şi studii, publicate în diverse reviste de specialitate din diverse colţuri ale ţării ori în edituri centrale şi locale.

Profesorul manager are însă preocupări mai largi, mai complexe. El trebuie să aibe în vedere creşterea gradului de cultură generală care să-i permită rezolvarea problemelor instructiv educative, pentru a se manifesta ca un bun educator, ca un adevărat intelectual. Educatorul are datoria să-şi însuşească informaţii din domeniul literaturii, artelor (pictura, sculptură, teatru, muzică, cinematografie). În felul acesta dascălul poate rezolva cu mai multă uşurinţă nu doar problemele de specialitate care apar, dar şi chestiunile social-umane pe care trebuie să le lămurească în relaţiile cu elevii. Totodată printr-o pregătire de cultură generală solidă prestigiul profesorului în faţa clasei creşte vertiginos. Acesta constituie de asemenea un exemplu, un model pentru elevi. Cercetătorul A. Prodan într-o lucrare apărută la Iaşi în anul 1999 îndica o serie de sarcini ale profesorului manager arătând că el este dator să dovedească flexibilitate, deschidere faţă de nou, dar şi în acelaşă timp şi creativitate [6].

Profesorul manager trebuie să aibă în vedere perfecţionarea pregătirii metodice, respectiv psihopedagogice. Măiestria psihopedagogică reprezintă în concepţia profesorului Ioan Bontaş, capacitatea (dimensiunea) complexă, personală şi specifică a dăscălului de a concepe, organiza, proiecta şi conduce (desfăşura) cu competenţă, profesionalism, spirit creativ şi eficienţă sporită procesul de instruire şi educare a tineretului. Tactul psihopedagogic constituie în fapt o componentă importantă a măiestriei psihopedagogice, care se defineşte prin capacitatea deosebită personală şi specifică a profesorului de a acţiona în mod selectiv, suplu, dinamic, creator constructiv şi e eficient pentru a putea asigura reuşita actului educaţional în cele mai variate ipoteze educaţionale, chiar şi în cele mai dificile [7].

Pe lângă acestea, educatorul manager este obligat să dea dovadă de sensibilitate, dăruire faţă de meseria aleasă şi de elevii aflaţi în grija sa. Respectul va fi desigur reciproc. Copiii îşi pot exprima în mod liber ideile şi competenţele lor. Educarea elevilor în spirit cooperant revine în primul rând profesorului manager [8].

Toate aceste calităţi formează potrivit literaturii de specialitate *competenţa pedagogică*. Ea include valorile, credinţele, cunoştinţele şi sentimentele profesorului, modul de relaţionare cu elevii, cu cadrele didactice informate de desfăşurarea activităţii prin urmare, o serie de competenţe în plan moral, profesional – ştiinţific şi psiho-social[9]. Competenţa psihopedagogică se referă, de asemenea, la capacitatea cadrului didactic de a determina gradul de dificultate al materialului de învăţare, priceperea de a-l face accesibil, creativitate în munca cu elevii. Ea are în vedere capacitatea educatorului de a adopta roluri diferite, talentul de a influenţa grupuri de elevi şi fiecare elev în parte, priceperea de a stabili relaţii, capacitatea de a utiliza adecvat puterea şi autoritatea, flexibilitatea în comportament.

Atitudinea profesorului faţă de procesul didactic şi elev reprezentările sociale cu care el operează modul în care percepe şcolarii, autocunoaşterea, concepţia lui despre lume şi viaţă, satisfacţiile şi insatisfacţiile personale formează aşa numita agendă ascunsă a profesorului[10]. Acesta din urmă trebuie să încurajeze performanţele elevilor. Cercetările mai noi arată că şcolarii lăudaţi au progresat mai repede, iar cei neglijaţi au evoluat mai lent[11]. Profesorul trebuie să fie bine informat. El are datoria să se

pregătească continuu participând la cursuri de perfecționare. Susținerea inovației a noului în acest domeniu nu e un lucru ușor, ea implică un raționament logic precis, dar și o serie de „lanțuri metodice" care vizează perfecționarea activităților prin strategii creative specifice. Ea solicită în special un tip de raționament analogic indispensabil și în cazul managementului pedagogic, un raționament analogic complex.

b) Factori ai managementului clasei de elevi

Un rol important în abordarea problemei managementului clasei de elevi ocupă factorii determinanți. Un prim factor de o însemnătate deosebită îl reprezintă recrutarea și selecția cadrelor didactice. Aceste activități independente care se înscriu în dimensiunea administrativă a funcțiunii „resursele umane" în prima finalitate constă în a asigura sistemului de învățământ personal calificat, potrivit exigențelor teoretice și practice [12].

Selecția constă în a evolua unul sau mai mulți candidați prin prima unui post vacant în învățământ. El are drept scop realizarea unei concordanțe cât mai bune între candidat și munca sa. În ultima vreme la noi concursurile pentru fixarea pe post s-au făcut la nivel național pe baza unor probe scrise – o lucrare de patru ore în care subiectele de specialitate ocupă 70%, iar cele metodico-didactice 30%. Credem că se impune înlăturarea centralismului și angajarea pe baza de concurs a profesorilor la nivelul fiecărei școli cu o comisie neutră formată din cadre din învățământul universitar și cel liceal la prioritate de 50% - 50%. Pe lângă lucrarea scrisă socotim că este necesară și o probă practică. Fiecare candidat urmând să predea aceeași lecție cu același colectiv de elevi în fața aceleiași comisii. Tema lecției trebuie să fie anunțată tuturor candidaților cu 48 de ore înainte prin tragere la sorți, pentru a se evita orice suspiciune. Considerăm, de asemenea, ca aport un interviu preliminar. În felul acesta, comisia verifică nu numai pregătirea de specialitate, dar și practică.

Un alt factor îl reprezintă formarea cadrelor didactice. În condițiile complete din lumea contemporană legate mai ales de transformările rapide pe multiple planuri din societatea secolului XX, pregătirea cadrelor didactice este complexă pe multiple planuri.

Schimbul de experienţă trebuie să joace un rol principal. În acest sens parteneriatul cu alte instituţii de învăţământ superior este absolut necesară întrucât există un sistem complex de interrelaţii de natură socială, psihologică, pedagogică şi managerială. Cercetătorul I.B. Martory găseşte într-o lucrare publicată la Paris în anul 1992 următoarele legături: stoc de cunoştinţe profesionale, climat social organizat, capital intelectual, capitaluri materiale, flexibilitate performanţială [13].

Procesul de formare a profesorilor, institutorilor, învăţătorilor implică un dialog pentru a se afla problemele cu care se confruntă aceştia în activitatea de zi cu zi. Credem că la noi s-a pus mai mult accent asupra nivelului, a volumului de cunoştinţe, în detrimentul activităţii practice. De asemenea, pregătirea managerială a cadrului didactic trebuie să crească ţinând astfel pasul cu transformările multiple care au loc în lume şi societate.

O chestiune foarte importantă care se pune este aceea a egalităţii de şanse între elevii din mediul rural şi cei din centrele urbane. Baza materială, nivelul de pregătire al cadrelor didactice sunt mult mai reduse în urmă la şcolile săteşti. De asemenea, nu există criterii clare de evaluare a elevilor indiferent de zona în care se află.

Disciplina elevilor este un factor important al managementului clasei. ea impune nişte reguli pe care elevul are datoria să le respecte şi aceea ordine exterioară indispensabilă oricărei acţiuni organizate. Termenul provine de fapt din limba latină şi înseamnă acceptare şi răspundere faţă de regulile de convieţuire socială stabilite potrivit cererilor de organizare şi ordonare de munci. Din punct de vedere şcolar: *disciplina* înseamnă formarea elevilor în vederea respectului cu strictete a cerinţelor învăţământului şi a regulilor de conduită în şcoala şi în afara ei.

Educatorul are un rol principal în urmărirea respectării regulilor, asociat cu gradul de libertate acordat elevului. Pedagogia clasică pune accent pe aspectul punitiv, elevii fiind supravegheaţi permanent şi pedepsiţi aspru dacă greşesc. Din păcate şi astăzi, unii profesori în special, mai vârstnici impun un astfel de stil (managerial, argumentând că pe vremea când erau elevi aşa se preda). Specialiştii vorbesc însă de disciplină ca un ansamblu complex de norme. Întâlnim de atfel şi disciplina în muncă, desciplina în familie, disciplina în societate.

Controversa referitoare la disciplină pendulează însă între două extreme, cea *permisivă* şi cea *autoritară*. Prima a fost fundamentată de marele gânditor iluminist francez Jean Jacques Rousseau în secolul al XVIII-lea, ca o reacţie faţă de metodele învechite ale şcolasticii medievale. Adepţii acestui stil consideră că aplicarea unor pedepse inclusiv corporale poate avea consecinţe dintre cele mai nefaste asupra dezvoltării ulterioare a copilului. Există însă şi riscul de a se aluneca spre o largheţe prea mare. Întâlnim unii profesori, mai ales tineri, care au relaţii mult prea apropiate cu elevii: se vorbesc la numărul singular, îşi spun pe nume, lucru care după opinia noastră este total greşit. Elevul simte slăbiciunea educatorului şi încearcă să profite cât mai mult de pe urma ei. A doua concepţie *autoritară* a fost fundamentată de Herbert şi implică un număr important de măsuri menite să disciplineze copilul. Credem însă după cum arată şi un pedagog francez Louisd Hainaut că se impune împletirea autorităţii prin competenţă şi libertatea raţională a elevului[14]. Concepţia autoritară, în opinia noastră nu este cea potrivită şi nu mai poate fi pusă în practică. Mai există însă, este adevărat, puţini la număr profesori care folosesc forţa pentru impunerea disciplinei în clasă. După părerea noastră trebuie folosită o cale de mijloc amiabilă. Se vorbeşte în literatura de specialitate de şapte decenii şi jumătate de aşa numita disciplină liber consimţită, bazată pe încredere şi respect reciproc. Cunoscutul pedagog român interbelic, profesorul G.G. Antonescu afirma într-o lucrare publicată în 1930, combătând concepţii „herbertiste" următoarele: „constrângerea fără convingere poate duce la o supunere aparentă, care garantează pentru un moment liniştea şi ordinea, dar care e condiţionată în sufletul elevului de anumite << refulări >> psihice foarte periculoase pentru evoluţia lui morală". Acelaşi autor arată mai departe că realizarea disciplinei prin autoritate implică aplicarea cu strictețe a regulamentelor severe întocmite, dar ea „subjugă spiritul elevului fără să-l transforme, şi-l supune fără să-l convingă"[15].

În literatura pedagogică interbelică se vorbeşte de libertatea de acţiune de care trebuie să se bucure elevii. Cunoscutul specialist francez Andre Lalande scria: „Trebuie să fim toleranţi faţă de ideile şi prejudecăţile altuia adică să nu considere nu numai decât pe alţii ca absurzi sau de rea credinţă pentru că părerile sau judecăţile lor se

deosebesc de ale noastre, trebuie să lăsăm toată libertatea de a le exprima şi a-şi arăta argumentele să-i ascultăm fără <<parti-pres >>, să nu ne dăm silinţa niciodată că există chestiuni complexe asupra cărora oamenii se pot deosebii în păreri fără ca să înceteze prin aceasta de a fi oameni cinstiţi şi inteligenţi"[16].

Profesorul trebuie să dovedească diplomaţie şi inteligenţă în disciplinarea elevilor. Marele pedagog român Onisifor Ghibu scria în 1931 că educatorul „Nu începe lecţia până când nu e ordine în clasă şi până când nu au o atitudine igienică şi psihologică corespunzătoare.

Controlează cu ochii, dar nu face pe poliţistul (...). Observă o ordine în ce priveşte scoaterea cărţilor. Întră regulat, punctual în clasă. Iese regulat din clasă imediat ce trage clopoţelul" [17]. Peste ani alt cunoscut pedagog român Romiţă B. Iucu afirmă într-o carte tipărită în 2006: că educatorul poate folosi strategii de asigurare a disciplinei în clasă. „Utilizează tăcerea ca mijloc corectiv, opreşte dintr-o dată în mijlocul unui cuvânt aşteptând ca elevii să fie atenţi. Clasa va simţi imediat motivul pentru care te-ai oprit. Continuă fără nici un comentariu. Încearcă să nu te adresezi clasei până când nu ai certidudinea că toţi elevii dovedesc comportamentul disciplinat de ascultare, încearcă să stabileşti un contact vizual permanent cu elevii (...). Organizează-ţi activitatea în sensul solicitării unor sarcini precise de la elevi, concentrează-ţi atenţia asupra elevilor cu un comportament regulamentar, laudă-l şi felicită-l pentru aceasta, încearcă să comunici cu elevul indisciplinat, întreabă-l dacă şi cum poţi să-l ajuţi, aceasta dându-ţi ocazia să te apropii cât mai mult de el, în situaţii dificile foloseşte o voce scăzută, pentru discursul din clasă, nu ridica tonul (...) dă dovadă de multă răbdare"[18].

Sarcinile profesorului sunt astăzi din ce în ce mai dificile. Păstrarea ordinii şi disciplinei în clasă reprezintă un factor esenţial. Ea nu este uşor de realizat în condiţiile emancipării tinerilor, lipsa de respect şi consideraţie a unor elevi faţă de cadrul didactic de la catedră. În ultima vreme, din păcate, s-au înmulţit cazurile de violenţă, atât în rândul băieţilor cât şi printre fete. Cauzele sunt multiple, lipsa de supraveghere şi comunicare cu părinţii, mulţi dintre ei fiind plecaţi la muncă în străinătate, lipsa de tact pedagogic al profesorului, neluarea unor măsuri corespunzătoare din partea conducerii şcolii. În multe instituţii de învăţământ se face prea puţin

în ceea ce priveşte colaborarea cu familia, prevenirea unor acte de violenţă. Elevii nu cunosc legislaţia în vigoare, comunitatea face prea puţin să-i ajute. Profesorul manager are tocmai rolul de a supraveghea întreaga activitate din clasă, având datoria să întreprindă acţiunile potrivite pentru menţinerea ordinii în colectivul de elevi [19]. Colaborarea şcolii cu organele abilitate ale poliţiei, direcţia de ocrotire a copilului este absolut necesară. Se observă din nefericire o creştere a infracţionalităţii juvenile. Profesorul, indiferent de materia pe care o predă nu trebuie să fie pasiv dacă unul sau mai mulţi elevi dintr-o clasă unde el are ore absentează nemotivat de la orele de curs. Unii educatori, nu numai că nu se interesează de aceşti copii problemă, dar pentru a scăpa de tulburenţi îi dau afară din clasă. Această practică nu este indicată deoarece mulţi vor saă ajungă în curtea şcolii sau în oraş. În activitatea noastră didactică ne-am confruntat cu asemenea şcolari care doreau cu orice chip să părăsească colectivul de elevi, comiţând deliberat acte de indisciplină, vorbeau între ei ori neîntrebaţi, deranjau pe ceilalţi elevi, etc. Nu i-am dat afară pentru că astfel le făceam o favoare, le-am dat sarcini de lucru pentru ca să aibă o ocupaţie. Am avut însă unele situaţii când unor elevi li s-a făcut rău şi i-am îndrumat spre cabinetul medical. Au fost însă cazuri când câţiva au simulat anumite afecţiuni, ori au inhalat cretă sau alte substanţe pentru a le provoca hemoragii nazale. Mi s-a întâmplat – a fost vorba de un singur caz când un elev şi-a turnat pe mâini cerneală roşie dând impresia că are probleme.

Educatorul deci are o muncă dificilă, el trebuie să devină totuşi un prieten, un confident al şcolilor, un substitut al părinţilor, un sprijin în ameliorarea stării de anxietate a unor elevi"[20].

Profesorul manager are datoria să stăpânească arta de a conduce. El devine practic un adevărat consilier pentru copii. *Consilierea* este de fapt o relaţie specială dezvoltată între cadrul didactic şi elev cu scopul declarat de a-l încuraja, de a-l ajuta. Psihopedagogia joacă un rol însemnat în activitatea de consiliere a elevilor. De aceea, profesorul trebuie să acţioneze cu multă atenţie preocupându-se să se realizeze o relaţie specială cu elevii. Educatorul dispune astfel un instrument de lucru fundamental. El are datoria să respecte anumite prealabile:

- să intervină atunci când crede că este necesar

- să poată defini corect problema
- să stabilească momentul potrivit pentru intervenţie
- să ştie ce demersuri trebuiesc întreprinse
- să cunoască dacă sunt necesare şi implicaţiile altor persoane în procesul de negociere

Discuţiile individuale constituie cel dintâi demers. Faza principală a consilierii o reprezintă clarificarea cadrului didactic, care face o ierarhizare a problemelor care trebuie dezbătute. El îşi bazează colaborarea cu elevul pe sinceritate, discreţia şi confidenţialitate.

Tot acum întâlnim *Formularea* care prevede un anumit mod de gândire asupra situaţiilor date. Educatorul este obligat să deţină o serie de cunoştinţe de psihologie. El are datoria să-şi pună o întrebare fundamentală: dacă procesul de consiliere poate fi început sau mai trebuie aşteptat.

Stabilirea timpului şi duratei consilierii depinde de disponibilitatea celor două părţi, de complexitatea problemelor aflate în discuţie.

Intervenţia trebuie făcută cu tact şi înţelegere. În multe cazuri ea se suprapune cu formularea. Profesorul are datoria să înţeleagă cu detaşare şi obiectivitate problemele elevilor din clasă.

Ultima fază a consilierii este *Încheierea* când practic se finalizează activitatea. Atunci se reiau relaţiile normale între cadrul didactic – elev, respectiv elev-elev. Este bine ca ea să se termine cu succes de ambele părţi. Fiecare parte trebuie să renunţe la intransigenţă, să facă anumite compromisuri pentru bunul mers al activităţii.

Consilierea reprezintă pentru cadrul didactic o preocupare teoretică şi practică, bazată pe constanţă şi seriozitate. Se recomandă ca această consiliere să se realizeze de un psiholog. În ultima vreme şi în România au fost înfiinţate asemenea posturi în mediul urban pe lângă colegii şi licee. O astfel de măsură este salutară dat fiind problemele cu care se confruntă adolescenţii. Nu este uşoară cunoaşterea lumii spirituale a adolescenţilor, dar mai ales de a o putea influenţa. Relevând acest lucru, psihologul francez A. Ferre spunea acum mai bine de patru decenii şi jumătate că „Educaţia nu îşi propune numai de a cunoaşte caracterul adolescenţilor, dar şi de a acţiona asupra lui"[22].

Cei mai mulţi psihologi sunt de părere că se poate afla personalitatea adolescenţilor deşi există unele dificultăţi din acest punct de vedere. El evidenţiază valoarea de cunoaştere a introspecţiei. Astfel, M. Debesse este de părere că adolescentul se dovedeşte capabil „să distingă stările mintale (...). Viaţa lui interioară se îmbogăţeşte, se organizează puţin câte puţin şi spiritul capătă puterea de a se întreţine cu el însuşi"[23]. În adevăr perioada adolescenţei implică rezolvarea multor probleme. Însuşi organismul copiilor suferă o serie de schimbări. Dacă situaţia este mai dificilă se pot utiliza testele şi metoda clinică. Consultarea medicului psihiatru este absolut necesară. El trebuie să aibă o discuţie cu adolescentul aflat în dificultate. Asemenea şcolari crează şi alte probleme, profesorul nu poate să asigure uneori un climat adecvat desfăşurării activităţii. Păstrarea disciplinei nu este simplă. Este nevoie de mult tact, diplomaţie. Mulţi copii sunt tentaţi să lipsească de la orele de curs, atraşi de alte activităţi: internetul, jocuri mecanice, consum de alcool, tutun şi chiar de droguri. *Convorbirea morală* este folosită de mai toţi dascălii. Ea se poate desfăşura pe baza unui plan dinainte stabilit în faţa clasei, dar mai ales confidenţial „între patru ochi". Este nevoie în acest caz de spirit cooperant de ambele părţi. El desemnează termenul sau fundamentul atitudinii morale a individului ca membru al unei comunităţi. „Coerenţa şi stabilitatea oricărei forme de colectivitate – constata acum două decenii şi jumătate Teodor Cătineanu nu este posibilă fără respectarea de către toţi a unui minim de cerinţe morale ale vieţii în comun"[24].

Această atitudine de cooperare presupune însă înţelegerea faptului potrivit căruia bineficiind de ajutorul celorlalţi membrii ai comunităţii individul este în acelaşi timp răspunzător de soarta colectivului din care face parte. Prin urmare nu trebuie numai să ceri drepturi de la societate ci să şi dai, nu doar să urmăreşti anumite interese.

Profesorul manager trebuie să imprime colectivului de elevi şi o anumită ţinută în ceea ce priveşte respectarea adevărului, înlăturarea minciunii din activitatea lor. Minciuna directă aşa cum bine sesiza acum zece ani cunoscutul pedagog ieşean Constantin Cucoş – identificabila este rar folosită în actul didactic. Se recurge la această strategie doar în cazuri extreme însă travestită în doze şi modalităţi diferite[25].

Pe lângă *minţirea celuilalt* întâlnim destul de frecvent *minţirea de sine*, care duce practic de cele mai multe ori la autoiluzionarea, înşelarea de sine. În acest caz, subiectul care minte cunoaşte foarte bine realitatea de zi cu zi care încearcă pe diferite căi să o ascundă. Agentul mincinos are intenţia explicită de a-şi păcăli interlocutorul, de a-i indica acestuia o reprezentare are să-l determine să acţioneze într-un anumit fel. Agentul mincinos şi pacientul amăgit sunt două persoane dinstincte cu profiluri caracteristice diferite [26].

Minciuna vizează mai multe straturi: ontologic, anoseologic, retoric, axiologic, antropologic, culturologic, sociologic. Ea este deci o formă de administrare eficientă a ficţiunii. Foarte periculoasă este *minciuna patologică* întâlnită mai ales la persoanele dezechilibrate mintal. Ea constă în născocirea unor fapte extraordinare sau în denaturarea crasă a adevărului, cu scopul de a ieşi în evidenţă [27].

Minciuna are efecte negative în procesul didactic. Există cazuri de elevi care comit fapte destul de grave, care mint, încercând să dea vina pe alt coleg de teama de a nu fi pedepsit. Alţii, dimpotrivă, iau asupra lor anumite fapte pentru a ascunde adevărul despre adevăratul făptuitor.

O formă specială de a induce minciuna şi neadevărul în şcoală şi societate îl constituie *zvonul*. El funcţionează ca o informaţie care se vrea credibilă, fără a exista însă o bază verificabilă a validităţii mesajului care circulă printre elevi şi profesori [28].

Deşi este în general o construcţie fictivă zvonul poate avea un impact deosebit asupra realului, mai ales asupra copiilor care sunt destul de creduli. Unii elevi pot răspândi într-o şcoală zvolul potrivit căruia directorul instituţiei a fost răpit pentru a crea o stare de confuzie, panică, lucru care se dovedeşte în final neadevărat. Mai periculoase sunt zvonurile care au o doză destul de mare de adevăr. Într-o şcoală gimnazială se lansează de exemplu zvonul de desfiinţare încă din 2007 a testelor naţionale. Zvonul are un sâmbure de adevăr, deoarece ministrul de resort a anunţat renunţarea la amintitele teste dar din anul 2007-2008. Cele mai grave sunt zvonurile privind existenţa unei bombe în localurile şcolare.

Răspândirea de zvonuri false reprezintă o încălcare gravă a disciplinei şcolare. Indisciplina se manifestă şi în ceea ce priveşte ţinuta şcolarilor. Până în 1989 exista la toate nivelurile învăţământului preuniversitar uniforma şcolară, care era obligatorie.

După evenimentele din decembrie 1989, ea mai exista doar în învățământul primar. Părerile sunt împărțite în ceea ce privește reintroducerea ei în învățământul de stat public. Unii specialiști susțin că în condițiile democrației, prezența uniformei în școli nu ar mai fi utilă, alții din contră apreciază oportună refolosirea acesteia. Noi considerăm că trebuie lăsată la latitudinea fiecărei unități școlare să-și stabilească uniforma preferată în funcție de posibilitățile materiale, tradițiile acesteia. Consiliile profesorale pot decide dacă uniforma se impune sau nu.

c) Resursele educaționale implicate în managementul clasei de elevi

Resursele educaționale implicate în managementul clasei de elevi sunt destul de diverse. ele se pot structura astfel:

1) *Resurse valorice:*
- idealul educațional (concepția despre om)
- normativitatea socială (raport libertate / autoritate și concepția despre disciplină)

2) *Resursele materiale:*
- *spațiul de învățământ al sălii de clasă*
- *mobilier școlar*
- *materialul didactic și mijloacele de învățământ*

3) Resursele financiare:
- bugetare – cheltuieli materiale
  - burse
- extrabugetare – autofinanțare
  - sponsorizări

4) *Resurse umane:*
- capacitatea de muncă a cadrului didactic
- capacitatea de muncă a alevilor (capacitatea de învățare)
- competențele manageriale ale cadrului didactic
- resursele comunității școlare a clasei
- structura familială a colectivului de elevi
- climatul organizațional al școlii [29].

d) Clasa ca grup social

Clasa de elevi reprezintă grupul acela primar (de bază) în învăţământul preuniversitar. Subgrupa şi grupa de studenţi şi într-o anumită măsură anul de studiu reprezintă structuri de grupuri educaţionale universitare.

Din punct de vedere al mărimii, grupurile şcolare pot fi:

a) grupuri şcolare mici – care cuprind clasa de elevi, grupele (subgrupele de studenţi)
b) grupuri şcolare mari – care sunt alcătuite din grupurile mici: cum ar fi spre exemplu şcolile, facultăţile şi universităţile.

Clasa de elevi reprezintă o structură formală instituţionalizată alcătuirâ din 20-30 elevi. Ea dispune de un nucleu managerial, ales în mod liber democratic, care are în competenţă un lider (şef de clasă, şef de grup ori şef de an) şi anumiţi responsabili permanenţi sau temporarri în vederea coordonării anumitor activităţi. Clasa de elevi are un profesor diriginte. În structura grupului şcolar pot să apară şi se pot manifesta şi anumite substructuri informale, nondirective, liber constituite, bazate îndeosebi pe relaţii interpersonale, structuri ce trebuie luate în considerare de toţi factorii educaţionali [30].

Constituirea şi funcţionarea grupului şcolar se bazează în primul rând pe interese şi obiective comune, legate de învăţătură, de formarea personalităţii integrale şi a personalităţii elevate şi eficiente, ca baza a formării unui grup şcolar unitar, închegat. Există firesţe şi interese şi obiective personale ale membrilot grupului şcolar (elevi şi studenţi). Totuşi între membrii clasei se cristalizează anumite relaţii prin care se realizează coeziunea şi unitatea grupului.

În cadrul grupului există drepturi şi obligaţii egale pentru toţi membrii acestuia. Ei au obiective comune, dar şi aspiraţii individuale, răspundere faţă de grup pentru îndeplinirea deziderateloi comune. Fiecare din membrii grupului au obligaţia să aibă o comportare civilizată, demnă [31]. Din aceste motive în clasa de elevi există anumite norme privind organizarea internă ce trebuie respectate de toţi membrii. Potrivit profesorului Emil Păun există:

a) *norme explicite* – cunoscute, clar exprimate.
b) *norme implicite* – adică ascunse, care se construiesc în cadrul grupului.

a) Normele explicite cuprind, la rândul lor, alte două categorii: normale constitutive, care decurg din caracteristicile procesului de predare – învăţare şi de transmitere a valorilor cunoaşterilor. Ele

B.C.U. "M. EMINESCU" IAŞI

formează sistemul de referință al organizației grupului. Aplicarea acestor norme se face în mod uniform și unitar pentru toți elevii. Cadrul didactic are obligația să depună eforturi pentru a realiza trecerea lor progresivă de la caracterul impus coergitiv, la cel acceptat interiorizat.

b) Normele implicite constituie ansambluri de reguli produse deviate în comun a grupului. Cele mai importante surse de constituire a normelor de grup, prezentate și de profesorul E. Păun sunt:

- interiorizarea normelor explicite, astfel încât ele pot devenii normele grupului.
- „importul de normă" din afara școlii și a clasei, astfel încât pot fi apelate alte valori normative
- interacțiunile din viața grupului (această sursă favorizează distincția dintr-o clasă și o alta) [32].

c) *Proceduri și strategii de intervenție al cadrului didactic.*

În clasele de elevi nu există întotdeauna relații normale. Aici pot apare conflicte, stări tensionate. Profesorul, în special dirigintele are menirea de a detensiona situația, să fie receptiv la dialog, să fie imparțial. Există pericolul ca respectivul conflict să rupă echilibrul grupului. De aceea educatorul devine sfătuitorul ambelor tabere[33].

Profesorul este obligat să facă tot posibilul să evite escaladarea conflictului. Decizia trebuie luată de cadrul didactic. Ea urmează să fie aplicată parcurgându-se mai multe etape. Prima dintre ele este: comunicarea deciziei, care se impune să ajungă în timp util la elevi și fără deformări. Aceasta trebuie explicată și motivată pentru a nu exista nici un dubiu. Educatorul are obligația să controleze modul în care decizia a fost îndeplinită, dar cu tact, fără a da de bănuit celor vizați. Se impune eliminarea suspiciunile uneia sau alteia din părți pentru ca lucrurile să revină la normal.[34]

Cadrul didactic trebuie să aibă în vedere structura psihologică a celui care a creat problema. Este posibil ca el să nu se fi putut adaptat la specificul școlii și al clasei. Acest lucru se întâmpla de regulă la clasele începutului de ciclu: a V-a, respectiv a IX-a. Profesorul are datoria să cumpănească mult când i-a o decizie. De obicei se urmărește ca elevului respectiv să i se mai dea o șansă de îndreptare. Spre exemplu: un școlar a furat un obiect (telefon mobil) de la un alt coleg și a fost descoperit, cel vinovat nu primește pedeapsa maximă:

exmatricularea ci se mai speră în îndreptarea lui. De astfel se recomandă ca pedepsele să fie graduale. Profesorii se mai confruntă şi cu alte probleme: până la clasa a X-a inclusiv elevii nu mai pot fi exmatriculaţi decât în cazuri cu totul excepţionale, învăţământul de zece ani fiind obligatoriu prin lege şi gratuit.

d) *Comunicarea cu părinţii şi familia*

O altă latură importantă a managementului şcolar o reprezintă comunicarea cu părinţii. Familia constituie agentul *unei acţiuni pedagogice primare* care fixează „în individ *habitatul primar de clasă* cele dintâi scheme de percepţie, de gândire şi de acţiune care va funcţiona ca fundament şi principiu de selecţie în procesul încorporării tuturor experienţelor ulterioare"[35]. În felul acesta, experienţele didactice diferite trăite de individ se integrează în unitatea unei biografii sistematice care potrivit sociologului francez Pierre Bourdieu „se organizează de la situaţia originară de clasă, experimentat într-un timp determinat de structura familiară" [36].

Cercetătorii mai noi evidenţiază faptul că mulţi dascăli se arată destul de reticenţi atunci când sunt rugaţi să aprecieze acurateţea şi eficienţa comunicării cu părinţii. O problemă foarte delicată a fost şi este şi acum aceea a deplasării copiilor de la sat la oraş. Această chestiune l-a preocupat pe Onisifor Ghibu acum mai bine de 80 de ani. El nota cu multă obiectivitate că „familia a fost socotită în drept cea mai firească pepinieră pentru educaţie. Tata şi în special mama fiind mai apreciaţi de copii se vor îngriji cu mai multă solicitudine de copiii lor (...). Şi apoi cei mai mulţi părinţi nu au cultura morală necesară pentru a-şi putea creşte copiii, nu au posibilitatea materială şi fizică şi fiindcă sunt prea interesaţi şi-i vor creşte în spirit egoist, nu pentru binele public. Renumitul pedagog, profesor la Universitatea „Daciei Superioare" din Cluj constată mai departe că apar o serie de crize în familie deoarece „copiii pleacă de la ţară la oraş la vârste de 10-11 ani unde nu mai au familie proprie şi ajung la familii străine în gazde. La oraş nu avem o clasă mijlocie, sau dacă avem este incultă, săracă şi influenţată de străini. Intelectualii şi funcţionarii sunt săraci lipiţi încât numai cu greu se pot ocupa de creşterea copiilor. Ei lasă totul aproape în grija şcolii, care dă însă numai carte"[37]. Afirmaţiile lui O. Ghibu sunt de mare actualitate. În zilele noastre însă deplasarea copiilor de la sat la oraş nu mai este atât de intensă datorită posibilităţilor materiale reduse ale locuitorilor

din mediul rural. Ideea deplasării copiilor spre oraş nu se mai divedeşte a fi potrivită, dimpotrivă dezvoltarea şi modernizarea învăţământului de la sate este o condiţie importantă a stabilizării populaţiei de aici [38].

Îndeplinirea cu succes a funcţiilor familiei implică respectarea unui sistem de cerinţe printre care amintim:

a) preocuparea permanentă a părinţilor de a-şi ridica nivelul pregătirii culturale şi profesionale pentru a putea fi model şi sprijin copiilor în dezvoltarea personalităţii lor.
b) realizarea unui colectiv familial închegat, unit,care să aibă forţa socio-educativă corespunzătoare.
c) cunoaşterea de către părinţi şi de către alţi membrii adulţi ai familiei, a obligaţiilor socio-educative ce le revin în instruirea copiilor.
d) contribuţia părinţilor în funcţie de posibilităţile lor de pregătire la realizarea obiectivelor legate de educaţia morală, profesională, morală civică, estetică, fizică.
e) antrenarea copiilor după posibilităţile lor de viaţă şi muncă variată a familiei, evitându-se situaţiile de a li se oferii totul de-a gata, mentalitate care încă mai există la unii părinţi.
f) sprijinirea copiilor la învăţătură după posibilităţile materiale ale părinţilor.
g) să nu se condiţioneze de nimeni obţinerea unor rezultate la învăţătură, de acordarea unor recompense fapt întâlnit încă la unii părinţi de tipul *dacă obţii premiul I îţi cumpăr bicicletă.* Recompensele urmează să se acorde drept urmare firească a rezultatelor bune, sau foarte bune la învăţătură
h) să se asigure copiilor mijloacele materiale şi financiare în limita necesităţilor fireşti, evitându-se exagerările cu urmări negative.
i) să se manifeste o autoritate părintească raţională, umană, justă, fără o exigenţă severă. Se recomandă deci o linie de mijloc, îmbinându-se toleranţa cu exigenţa.
j) dragostea părintească să fie egală pentru toţi copiii indiferent de vârstă [39].

Părinţii au obligaţia ca de la vârste cât mai fragedę să se prevină şi, după caz să înlăture orice fel de abatere a copiilor lor. Neluarea în

seamă a abaterilor poate avea consecinţe dintre cele mai grave asupra evoluţiei ulterioare a acestora.

Comunicarea profesorului cu părinţii porneşte de la premisa realizării unui dialog sincer, corect, onest. Părinţii au obligaţia de a asculta, înţelege şi respecta orice fel de mesaj venit din partea educatorului. Întâlnim însă situaţii când părinţii ascultă ceea ce spune cadrul didactic, nu doresc să-l contrazică, fie din respect, sau din teama ca nu cumva să le fie „persecutat" copilul. Unii părinţi au mentalitatea că învăţătorii şi profesorii nu fac mare lucru la ore. Ei consideră că educatorii nu se ocupă suficient de odraslele lor. Există aici o oarecare doză de adevăr. Ca urmare a programei încărcate, profesorii nu au timp să lucreze suficient de mult cu elevii în timpul orelor de clasă. O parte din ei fac intenţionat acest lucru pentru că există o adevărată „industrie a meditaţiilor". Copiii sunt chemaţi la pregătire suplimentară contra cost la domiciliu dascălului unde materia este aprofundată. Cei care nu pot veni la meditaţii sunt neglijaţi la ore, profesorul lucrând în general cu cei pe care îi pregăteşte în particular. Se crează astfel o gravă inechitate între elevii cei cu posibilităţi materiale şi restul. Părinţii mai ales cei din gimnaziu, recurg la asemenea metode pentru că la colegiile şi liceele cu pretenţii se intră de regulă cu medii foarte mari. Meditaţiile în special la matematică, limba şi literatura română, limbile moderne au devenit şi o modă pentru unii care preferă din lipsă de timp sau comoditate să nu se mai implice personal în pregătirea lecţiilor copiilor lor. De asemenea obţinerea unor medii mari în ciclul gimnazial inclusiv la testele naţionale (fostul examen de capacitate) se realizează mai sigur cu ajutorul meditaţiilor. Numai astfel se pot obţine locuri în colegiile naţionale şi liceele cu pretenţii. Profesorii care lucrează la asemenea instituţii de învăţământ beneficiază de „materie primă" (copii) de cea mai bună calitate şi au desigur rezultate foarte bune la olimpiade şi alte concursuri şcolare, la examenul de bacalaureat, etc. De astfel, meritul unui cadrul didactic este atunci când reuşeşte prin măiestrie pedagogică, tact, prin activitate laborioasă la clasă lucrând cu toţi elevii să obţină progrese în procesul de instruire.

Într-o lume dinamică, aflată în perpetuă schimbare, dominată de globalizare găsim din ce în ce mai puţin timp liber pentru copiii noştri. Climatul afectiv al familiei condiţionează calitatea dialogului

emoţional şi răspunsurile comportamentale ale copiilor. În familie copilul găseşte dragostea, educaţia, disciplina şi de aceea rolul acesteia este covârşitor. Părinţii sunt de altfel primii educatori, ei le formează copiilor cele dintâi comportamente începând cu cele de igienă personală şi colectivă, regimul de viaţă şi de muncă. Familia asigură, totodată, sentimentul siguranţei, şi îi ajută pe copii să depăşească dificultăţile (problemele) inerente apărute în decursul vieţii. Aşa numiţii „7 ani de acasă" au un rol hotărător pentru evoluţia viitoare a adolescentului. Familia este, în acelaşi timp, factorul educativ, care ţine sub îndrumare copilul.

Tranziţia de la un sistem totalitar, în care libertatea individului era la cote minime, la un sistem nou democratic fundamentat pe o economie de piaţă crează nu de puţine ori confuzie la nivel familial, individual, social. Schimbările care au avut loc în societate au conferit şcolii dreptul, răspunderea majoră pentru educaţia copiilor, îndatorări de a corecta greşelile în educaţie primite în familie şi mai ales de a suplini unele dintre funcţiile acesteia.

Rolul familiei nu poate fi preluat de altă instituţie, mai cu seamă sub aspectul afectiv. Totuşi, şcoala, a doua instanţă de socializare după familie, preia multe din sarcinile acesteia.

Dascălul, în calitatea sa de manager, care este tot mai mult promovată de învăţământul modern, trebuie să conducă cu maximă eficienţă relaţiile cu părinţii, transformându-i în alianţe şi colaborări. El e veriga între şcoală şi familie, e educator şi partener al educaţiei, consultant al părinţilor.

Este cunoscut faptul că nici şcoala nu poate să realizeze conţinutul sarcinilor şi scopul final dacă nu are sprijinul familiei. Prin urmare condiţionarea este reciprocă.

Colaborarea şi comunicarea periodică şi permanentă între părinţi şi educatori, cooperarea în anumite momente, atmosfera destinsă dintre ei contribuie la sporirea eficienţei învăţării şcolare.

Şcoala trebuie să implice părinţii permanent în activitatea ei nu doar când apar probleme, când trebuie strânse fonduri când sunt necesare sponsorizări în vederea amenajării claselor, laboratoarelor. Părinţii au posibilitatea să se implice în luarea deciziilor, modificările orarului, în stabilirea programului de pregătire suplimentară legate de rezultatele la învăţătură ale copiilor, caz şi de comportarea acestora în colectiv.

Familia este alături de şcoală supraveghind elevii când ei îşi fac temele, îndrumând şi încurajând în activităţile extraşcolare.

Un alt prilej în care familia poate colabora cu şcoala sunt serbările şcolare. Ele au loc cu ocazia serbărilor de iarnă, sfârşitului anului şcolar.

Părinţii pot fi parteneri în educaţie. Unii dintre ei au şi dorinţă, timpul şi posibilitatea financiară de a juca un rol în activităţile şcolare, în viaţa clasei, lucru vizibil mai cu seamă la învăţământul primar.

Profesorul este obligat să fie însă corect să nu favorizeze copiii cu ai căror părinţi colaborează foarte bine. El are datoria să accepte şi ajutorul, conlucrarea părinţilor care au un nivel de cultură mai redus inclusiv rromi. Atitudinea dascălului trebuie să dovedească chibzuinţă, cumpătare într-un raport echitabil [40]. Cadrul didactic are obligaţia deci să evite discriminarea rasială a copiilor. Lideri ai rromilor susţin că aceştia sunt defavorizaţi în şcoli şi universităţi. Elevii îi evită pe elevii rromi, nu îi sprijină în integrarea lor în clase şi în general în comunităţile şcolare. Conform recensământului efectuat în anul 1992, numărul rromilor în România era de 409723, adică circa 1,8% din populaţia tării[41]. Asociaţiile romilor consideră însă că numărul lor este cu mult mai mare, ajungând până la 2,5 milioane de suflete. Această discrepanţă se explică prin faptul că mulţi dintre ei nu şi-au declarat etnia din jenă, superioritate, lipsa de consideraţie faţă de conaţionalii lor.

e) Profesorul diriginte – educator şi îndrumător

Dirigintele este profesorul stabilit de conducerea şcolii pentru organizarea, coordonarea şi monitorizarea activităţii colectivului de elevi, de lungul unui ciclu de învăţământ şi care într-o maniera interactivă preia la rându-i tot ce simte că trebuie şi este bun de la ceilalţi colegi şi de la partenerii săi entuziaşti, deschişi şi interesaţi – elevii [42]. Prin urmare dirigintele se numeşte de conducerea şcolii, de regulă din rândurile profesorilor cu experienţă.

O primă activitate pe care trebuie şă o desfăşoare profesorul diriginte este organizarea colectivului clasei pe care o conduce. Dacă elevii sunt în gimnaziu sau în liceu până la clasa a X-a dirigintele clasei are o primă obligaţie de a împărţii manualele şcolare copiilor.

Pentru a nu crea animozităţi în cadrul colectivului deoarece se dau puţine manuale şcolare, noi credem că profesorul diriginte are obligaţia să repartizeze pe acestea în ordinea mediilor elevilor. Aşa am procedat noi în cadrul muncii noastre. Am apreciat că astfel realizăm un stimulent, o competiţie printre elevii clasei.

După repartizarea manualelor şcolare, profesorul diriginte trece la organizarea colectivului de elevi, prelucrând regulamentul de ordine interioară, care trebuie însuşit de toţi şcolarii. De asemenea, educatorul le atrage atenţia copiilor să respecte normele de protecţia muncii privind deplasarea la şcoală şi către casă, circulaţia pe scările şi coridoarele şcolii, să nu fumeze, ori să consume băuturi alcoolice. El le cere şcolarilor să semneze procesul verbal prin care se confirmă că li s-au adus la cunoştinţă normele amintite mai sus pe care trebuie să le respecte cu stricteţe.

Profesorul diriginte trece apoi la desemnarea şefului clasei, credem că este bine ca acesta să fie ales de colectivul de elevi prin vot secret pe baza mai multor candidaţi. Dacă după cel dintâi scrutin niciun candidat nu obţine jumătate plus unu din numărul de voturi, doar primii doi vor lua parte la un al doilea tur. Unii diriginţi după metode mai vechi aleg şi responsabili cu disciplina şi prezenţa. În felul acesta se încearcă responsabilizarea unui număr mare de elevi. La clasele mai mici V-VIII unde competiţia între elevi e mai mare ar fi pe undeva justificată prezenţa lor.

Profesorul diriginte stabileşte după aceea serviciul pe clasă. El comunică atribuţiile elevului care efectuează această sarcină. Tot acum dirigintele fixează cu ajutorul copiilor temele la orele de dirigenţie ţinând cont de preferinţele acestora. Acesta trebuie, totodată, să aibă în vedere particularităţile de vârstă ale elevilor, nivelul lor de pregătire, cultură generală. La o clasă mai dezordonată se impune accentuarea laturii educative, disciplinare. În fond, profesorul diriginte este obligat să respecte o serie de condiţii, de competenţe necesare.

O primă competenţă este *competenţa comunicativă*, care se referă la iniţierea şi declanşarea accentului comunicării cu elevii prin combinarea diferitelor aspecte ale căilor de transmitere şi decodificare a mesajului informaţiilor prin calea verbală şi cea nonverbală, cu particularităţile lor proprii de expresivitate.

Competenţa teologică şi pragmatică vizează conceperea scopurilor acţiunilor educative, pe care şi le asumă şi le nuanţează într-o memorie raţională, de la o situaţie pedagogică la alta.

Competenţa instrumentală este legată de utilizarea unui ansamblu de metode şi mijloace care să fie adecvate scopurilor urmărite.

Competenţa normativă şi decizională reprezintă alegerea între cel puţin două variante de acţiune în funcţie de valoarea sau utilizarea mai mare pe care o au în influenţarea comportamentului elevului.

Competenţa evaluativă se referă la măsurarea şi aprecierea corectă a rezultatelor educative obţinute[43].

Formarea profilului moral cu toate că are o mare importanţă în procesul dezvoltării personalităţii, nu reprezintă un scop în sine şi nici nu acoperă integral sarcinile actului educaţional, ci reprezintă un mijloc preţios în acest proces. Finalitatea actului educaţional o constituie pregătirea tinerei generaţii pentru integrarea sa socială, care cuprinde la rându-i, un complex de coordonate şi se realizează prin modalităţi diferite. Una dintre aceste modalităţi este învăţarea tineretului de a prelua responsabilităţi, formarea capacităţii de a înţelege şi exercita responsabilitatea socială[44].

Toţi elevii sunt datori să respecte normele de convieţuire în societate. Elevii au obligaţia, de asemenea, să-şi lărgească orizontul de cunoaştere. Întâlnim este adevărat şi „copii rebeli". În cariera noastră didactică am avut de a face cu ei. Trebuie tact, înţelegere, diplomaţie în relaţiile cu ei. Există de asemenea un război al generaţiilor între profesorii mai în vârstă şi cei mai tineri alături de şcolari [45]. Trebuie desigur avut în vedere stabilirea unui echilibru perfect pentru statornicirea unui climat armonios între toţi membrii societăţii. A „coopera" înseamnă de fapt a lucra împreună cu cineva, a colabora, a conlucra în vederea atingerii obiectivelor propuse. Este necesar să avem în vedere şi aşa numita „criză de originalitate la adolescenţi"[46]. De asemenea, complexitatea fenomenului educaţional se reflectă şi la nivel etimologiei cuvântului de origine latină care acoperă gradual trei semnificaţii primare:

- *educatio:* creştere, hrănire, formare
- *educo:* educare, a forma, a instruii

Este surprinsă astfel percepţia socială a fenomenului care de-a lungul evoluţiei sale este privit din diferite perspective de istorie.

- perspectiva limitată reducţionistă – creşterea, cultivarea plantelor.
- perspectiva general – umană „alimentarea", formarea omului pentru viaţă.
- perspectiva managerială modernă – conducerea dirijată, orientarea unei activităţi [47].

În cadrul clasei de elevi întâlnim şi conflicte. Etimologia cuvântului provine de la latinescul „conflictus" adică: şoc, lovire, şi reprezintă o neînţelegere, o ciocnire de interes, un dezacord, un antagonism, o ceartă violentă. Un conflict poate avea drept cauză lipsa comunicării, de dezinformare, de interpretare greşită a unor fapte.

Ca în cadrul clasei să nu apară conflicte este necesar ca elevii să fie toleranţi, să înţeleagă şi să se respecte unul pe altul. Se impune apoi medierea conflictelor de către liderul clasei sau de către profesorul diriginte [48].

Conformismul individual la cerinţele autorităţii conducătoare a diverselor medii sociale în care este integrat, fie că este vorba de părinte, educator, comandant, şef de serviciu, patron, liderul jocului etc., asigură bunul mers al activităţii pe care o prestează şi al convieţuirii cu ceilalţi.

Conduita lui disciplinată este rezultatul înţelegerii, necesităţii de a respecta cu stricteţe şi a se supune de bună voie exigenţelor autorităţii conducătoare, renunţând la o parte din personalitatea sa conducătoare, i-a fost formată în cursul procesului educativ [49].

După 1989 se simte necesară o continuă redefinire a echilibrului dintre puterea decizională a profesorului diriginte şi iniţiativa de sus în jos. În acest sens se impune cooperarea şcolii şi a profesorului diriginte cu ceilalţi agenţi educaţionali în realizarea unui parteneriat activ de natură să permită o diversitate atitudinală pozitivă.

Trebuie atrase organizaţiile nonguvernamentale, biserica, fundaţiile culturale.

În cadrul discuţiilor ce se referă la principiile care stau la baza activităţilor şi strategiilor prezentate în cadrul lecţiei de dirigenţie evidenţiem:

- principiul individualizării şi diferenţierii pozitive
- principiul motivaţiei autodezvoltate
- principiul complementarităţii factorial cauzale

- principiul entropiei – mentale optime
- principiul competenţei moral – productive
- principiul cultivării pluralismului şi diversităţii expresive a binelui, a Eului, a personalităţii.
- principiul balanţei şi progresului în obiectivarea reacţiilor induse
- principiul mesei critice şi receptarea, interferenţa, transferul şi rezonanţa energetică a biocâmpurilor şi forţelor interactive[50].

Cunoaşterea elevilor de către profesorul diriginte este absolut necesară. Încă de la sfârsitul secolului al XIX lea s-a pus cu acuitate această problemă. În Franţa, de pildă se vorbea despre „ dosarul fiecărui şcolar". Consilierul psihopedagogic trebuie să colaboreze strâns cu dirigintele fiecărei clase. Astfel, educatorul şi consilierul contribuie la formarea personalităţii elevului. În felul acesta se poate preveni abandonul şcolar.

Problema principală este ce trebuie să cunoască dirigintele despre personalitatea elevilor săi.

Studiile mai noi au arătat că profesorul diriginte are datoria să cunoască transformările legate de vârsta pubertăţii la copii, fapt extrem de important pentru viitorul adolescentului. Un loc aparte în ocupă chestiunile de ordin endocrinologic, dar şi modul de dezvoltare a tânărului în devenire, sănătatea părinţilor, atmosfera generală din familie. Acest ultim lucru este foarte important mai ales ca urmare a profundelor şi dramaticelor schimbări din societatea contemporană. Tendinţa actuală a părinţilor este potrivit cercetătorului F. Telleri „de a încredinţa, în exclusivitate şcolii educaţia copiilor (...) fără a fi şi implicaţi personal într-un proces de participare activ şi constructiv în momentele cele mai semnificative, riscă să creeze o ruptură între generaţii care ulterior poate fi greu de înlăturat"[51].

Cercetările recente demonstrează că părinţii se implică mai mult în relaţiile cu şcoala, în procesul constructiv educativ cu deosebire în perioada ciclului primar (clasele I-IV) faţă de perioada studiilor gimnaziale şi liceale; devenind tot mai puţin implicaţi pe măsură ce cresc copiii. Motivele amintitei situaţii sunt multiple: elevii pleacă la şcoli mai mari şi departe de casă, materialele studiate sunt diverse,

şcolarii încep să afişeze nevoia separării şi independenţei faţă de părinţi[52].

Comunicarea între părinţi şi şcoală depinde de conducerea respectivei instituţii de învăţământ, de profesorul diriginte. Cele mai importante obstacole în acest domeniu sunt legate de experienţele personale negative ale părinţilor din perioada propriilor ani de şcoală, atitudinea implicit negativă faţă de sistemul de învăţământ, riscul pierderii slujbei când părinţii sunt nevoiţi să se învoiască de la serviciu ca să ia parte la activităţile şcolare.

Modelul parental, care exprimă „un ansamblu de cerinţe şi prescripţii asociate, rolul statutului de părinte impus de către societate la un moment dat ca exemplu la ideal"[53], reprezintă o importantă sursă de influenţă pentru configurarea identităţii personale. Modelul mamei tradiţionale este acela al unei mame care conduce gospodăria, asigură igiena fizică şi psihică a copiilor, îi antrenează într-un program bine stabilit. Modelul mamei moderne implică preocuparea pentru încurajarea şi susţinerea afectivă a elevilor. Tatăl tradiţional asigură securitatea financiară a familiei, disciplinează şi sfătuieşte, educă prin forţa exemplului său. În timpul modern disciplinează copiii cu mai multă flexibilitate, recurge mai rar la metodele punitiv restrictive, susţine copiii în îndeplinirea propriilor roluri[54].

Importante în cunoaşterea familiilor copiilor din clasă sunt vizitele la domiciliu făcute de învăţători şi profesorii diriginte. Astfel educatorul se informează în legătură cu modul de viaţă al copilului în afara orelor de curs, locul unde îşi pregăteşte temele, atmosfera generală din familie. Aceste vizite se fac cu acordul părinţilor şi sunt anunţate în prealabil. Ele şi-au pierdut din importanţă în ultimii ani ca urmare a apariţiei unor modalităţi noi mai ediciente de colaborare cu familia. Sistemul informaţional s-a dezvoltat enorm, iar educatorii stabilesc contacte telefonice, sau pe internet cu mamale sau taţii copiilor.

O modalitate foarte eficientă de strângere a legăturii cu familia o reprezintă şedinţele cu părinţii. Acestea trebuie programate în concordanţă cu programul de lucru al părintelui, căci numai astfel cooperarea va avea mai mult succes. Se recomandă ca ambii părinţi să fie antrenaţi în relaţia cu şcoala. Şedinţele pe clasă sunt urmate de adunarea generală a părinţilor, care alege anual prin vot un comitet

şcolar pe liceu având în frunte un preşedinte. Acest organism are un rol foarte important, deoarece se implică în bunul mers al instituţiei de învăţământ. La iniţiativa acestor comitete de părinţi s-a introdus un sistem mai bun de pază a localului şcolii în timpul zilei. Reprezentanţii firmelor de pază sunt angajată de părinţi pe bază de contract pentru a asigura securitatea copiilor, să împiedice intrarea unor persoane străine.

Şedinţele cu părinţii pe clasă trebuie să fie foarte bine organizate şi pregătite de profesorul diriginte, pentru ca la ele să participe un număr cât mai mare dintre ei. Din păcate, de multe ori, unii părinţi nu se implică în permanenţă în viaţa şcolară, a colectivului clasei. Mai mult, există părinţi care vin la şcoală nu pentru a se interesa de soarta odraslelor lor, ci pentru a aplica unele corecţii copiilor cu care fiul sau fiica se află în conflict. Alţii participă doar la şedinţele de la începutul anului de învăţământ, clasa a V-a sau a IX-a. Interesul scade datorită lipsei de timp, nu sunt anunţate de copii, etc. Experienţa noastră de diriginţi arată că părinţii trebuie atraşi. Informarea lor se poate realiza fie prin intermediul elevilor, cu ajutorul invitaţiei scrise în carnetul de note, confirmată de semnătura unui părinte, informare prin scrisoare sau telefon. Ultima cale este cea mai potrivită chiar dacă este mai incomodă şi costisitoare pentru educatori. Elevii, în special cei cu probleme la învăţătură ori disciplină au tendinţa de a ascunde părinţilor data şi locul şedinţei.

Profesorul diriginte are datoria să informeze pe scurt părinţii în legătură cu problemele generale ale şcolii şi ale clasei în special. Aceştia trebuie să-şi desemneze un comitet de părinţi pe clasă având în frunte un preşedinte ca să-i reprezinte în comitetul de pe şcoală. Problemele legate de unii elevi le discută în particular cu părinţii pentru a nu leza în demnitatea acestora. Colaborarea cu părinţii este foarte importantă în special cu aceia ai căror elevi au un ritm mai lent de învăţătură, sunt indisciplinaţi, dezordonaţi. Conlucrarea cu părinţii se impune şi în realizarea unor probleme curente din cadrul clasei. Este absolut necesar ca acel fond al clasei să fie administrat de unul din membrii comitetului de părinţi pe clasă respectiv casierul pentru a nu exista suspiciuni că dirigintele profită de sumele de bani respective. Totul trebuie să fie transparent, iar ceea ce se cumpără – feţe de bănci, cretă, burete, etc. să aibă bonuri fiscale.

Realizarea unei bune colaborări cu familia are drept urmare alături de alți factori reușita în activitatea școlară. Rezultatele elevilor sunt practic „efectele activității didactice, diferite prin natura lor". performanște posibile de măsurare și apreciere. Ele se raportează la obiectivele pedagogice și la nivelul performanței în atingerea acestor obiective. Sunt descrise ca rezultate școlare:

- cunoștințele acumulate
- capacitatea de acumulare a cunoștințelor
- capacități intelectuale
- trăsături de personalitate, atitudini, conduite [55].

Succesul școlar – caracterizat prin note mari la învățătură, premii la concursurile și olimpiadele școlare reprezintă în realitate, un nivel maxim al adaptării școlare. El reprezintă practic concordanța între abilitățile și interesele elevului și interesele sau normele școlii. În felul acesta se dezvoltă capacitatea și interesul elevului de a cunoaște, de a asimila, de a interpreta cerințele externe, influențele instructiv – educative programate, alături de dorința și capacitatea lui de a se modela, de a se acomoda, de a se exterioriza[56].

„Succesul școlar potrivit cunoscutei cercetătoare române Carmen Crețu, trebuie tratat de educator în unitate cu succesul global pe toate registrele de aspirații ale copilului respectiv. Nivelul și disfuncționalitatea succesului global nu depind numai de componentele sale performanțiale, ci și de armonia, echilibrul individual – optim dintre comportamente"[57].

Succesul clasei de elevi depinde și de calitățile dirigintelui. În literatura de specialitate întâlnim *abilități metacognitive* asociate fie educației sociale, sau educației profesionale, dar a căror importanță pentru dimensiunea formativă a personalității școlarilor și nu poate fi pusă la îndoială.

Munca profesorului diriginte potrivit cercetătorului L. Harrisberger implică abilitatea de a raționa cum să faci un anume lucru fără a cunoaște dinainte modul de rezolvare, cum poți progresa, cum se descoperă alternative: cum să repartizezi colegii în funcție de resursele disponibile, cum să elaborezi o resursă și cum să o dezvolți.

Spiritul practic: înseamnă cum să fii înțelept, isteț și corect, cum să acționezi asupra cauzelor mai degrabă decât a efectelor.

Lucrul în echipă este foarte important. Profesorul diriginte are datoria să cunoască cum se realizează diviziunea muncii, cum să poţi să determini pe cineva să lucreze, cum să lucrezi cu alţii.

Abilităţile întreprinzătoare: arată cum să te foloseşti de împrejurare, cum să negociezi şi cum să faci un compromis.

Abilităţile comerciale îţi dau posibilitatea cum să introduci pe cineva în mod convingător într-un domeniu, cum poţi convinge un sceptic, cum să generezi încredere, cum să vorbeşti şi să demonstrezi[58].

Totodată trebuie să subliniem că există o tipologie a personalităţii profesorului diriginte.

a) *Dirigintele responsabil* este acela care îşi planifică riguros tematica activităţii educative. Orele sale sunt interesante, atractive, aproape întotdeauna ele au la bază o documentare adecvată. Un astfel de diriginte organizează bine şi activitatea în afara orelor de curs prin excursii, drumeţii, vizite la muzeele şi casele memoriale din oraş. El trebuie să creeze şi să întreţină în clasă o atmosferă caldă, prietenească, astfel încât prezenţa profesorului diriginte să fie întotdeauna dorită.

b) *Dirigintele formalist* se dovedeşte corect în întocmirea planificării, dar se expediază tema propusă în câteva minute, refuză dialogul cu elevii, îşi rezervă restul orei pentru aprofundarea cunoştinţelor la materia sa de regulă la matematică, fizică, limba şi literatura română, etc.

c) *Dirigintele evazionist* redactează planificarea corespunzător, dar fără a consulta elevii, impune anumite activităţi pe care şcolarii nu şi le-ar fi dorit, în schimb nu ţine cont de propunerile venite de la aceştia.

d) *Dirigintele neputincios* este profesorul clasei care se dovedeşte a fi neinteresat, lipsindu-i puterea de analiză şi sinteză. Îi este greu să facă şi planificarea. Lecţiile sale ca diriginte au un caracter eterogen de tipul „de toate pentru toţi". Se dovedeşte a fi dezordonat, fapt care atrage nemulţumiri, din partea elevilor care devin indisciplinaţi, dar şi a părinţilor.

e) *Dirigintele absent* este tipul de om egocentrist. Gândurile sale rar se intersectează cu cele ale elevilor, iar orele

educative reprezintă pentru el o adevărată corvoadă. Profită de orice ocazie favorabilă pentru a se eschiva de la obligaţiile sale de zi cu zi, fiind un diriginte aproape inexistent [59].

Profesorul diriginte trebuie să cunoască temperamentul elevului. Acesta este rezultatul a două componente:

a) psihologică
b) neurofuncţională

Indicii psihologici ai temperamentului sunt:

a) *Impresionabilitatea:* respectiv adâncimea şi tăria temperamentului. Ea se manifestă îndeosebi la fenomenele psihice: senzoriale şi afective.
b) *Indicele impulsivităţii* se referă la caracterul brusc al răspunsurilor, la descărcări secondate în desfăşurarea rapidă a proceselor ori, dimpotrivă înregistrând perioade de latenţă, de intensitate redusă a activităţii.

Tipurile de temperament sunt:

Colericul: care se dovedeşte instabil şi inegal în manifestările sale, fie că este eruptiv năvalnic, nestăpânit, fie deprimat cuprins de teamă şi panică. Cunoaşte ascensiuni şi decăderi, pendulează între entuziasm şi decepţie, are înclinaţie spre exagerare.

Sangvinicul: se caracterizează prin ritmicitate, echilibru în condiţiile vioiciunii rapidităţii mişcărilor şi vorbirii, printr-o mare efervescenţă.

Flegmaticul: este înainte de toate un om lent, în ceea ce face şi totodată neobişnuit de calm. El dispune de un fel de răbdare naturală şi de aceea prin educaţie atinge performanţe deosebite.

Melancolicul: manifestă un tonus scăzut, are o redusă disponibilitate energetică, de unde pe de o parte se dovedeşte sensibilitate şi o emotivitate cam exagerată, iar pe de alta, înclinare spre depresie, în condiţiile unei solicitări crescânde [60].

Profesorul diriginte are datoria să nu facă nici o discriminare, inclusiv de natură etnică pentru a avea rezultate bune în cadrul clasei. Rromii în general se consideră nedreptăţiţi, discriminaţi în cadrul colectivelor de elevi. Este adevărat că încă din clasa I, unii învăţători evită să aibe în clasele lor copii rromi, nu întotdeauna din motive de discriminare, dar mai ales că majoritatea dintre ei au un ritm lent la învăţătură, provin din familii numeroase unde părinţii nu prea se ocupă de creşterea şi educaţia lor. Există şi mulţi rromi care îşi

doresc să înveţe, să devină utili societăţii. În ultimii ani autorităţile guvernamentale au făcut eforturi susţinute pentru integrarea lor socială. În vederea sporirii numărului de intelectuali în rândurile rromilor s-au introdus locuri speciale pentru ei în licee şi facultăţi de stat. Important este ca ei să se implice în educarea comunităţilor de rromi, să-i convingă să renunţe la unele practici tradiţionale,în special căsătoriile de la vârste fragede, la abandonul şcolar, arătându-le importanţa deosebită a învăţăturii. Dar munca cea mai importantă este socializarea rromilor. Ei trebuie determinaţi să respecte normele de convieţuire, în colectivităţi alături de români.

Pe lângă succes, în activitatea şcolară există din păcate şi eşecul. El este o formă severă a insuccesului şcolar şi se manifestă prin abandon şcolar şi repetenţie (adică incapacitatea de a promova un an de studiu). Potrivit autorilor unui dicţionar de psihologie R. Doron şi F. Parot, eşecul şcolar „se exprimă prin măsuri instituţionale (repetări ale clasei, orientări impuse) şi una din consecinţele sale este ieşirea din sistemul educativ a unui număr de tineri care nu au putut dobândi nici o diplomă, nici o calificare profesională"[61].

Incapacitatea de a promova la un nivel superior de şcolarizare are la baza dificultăţi severe de învăţare: lipsa de interes a copilului, alunecarea pe o pantă greşită a acestuia, activitatea modestă a acestuia, munca insuficientă desfăşutară de profesorul diriginte, care nu a comunicat eficient cu elevul sau familia. Elevul rămâne în urmă la învăţătură sau retardul şcolar, fie din motive obiective: slăbirea vederii, auzului, tulburările neurologice, probleme personale, precum schimbările frecvente dintr-o clasă în alta, ori de la o şcoală din alt cartier, care impun acomodări la noi metode de predare sau subiective, refuzul de a învăţa, consumul de alcool şi tutun [62].

Profesorul diriginte, dar şi celelalte cadre didactice care predau la o clasă cu elevii problemă au datoria să acţioneze în vederea evitării eşecului şcolar. Ei trebuie să folosească metode moderne de predare – învăţare, să evite supraîncărcarea elevilor, să respecte particularităţile de vârstă ale acestora.

Activitatea managerială trebuie perfecţionată. Profesorul manager este obligat să aibă preocupări mai largi, mai complexe. El are datoria să ridice nu numai nivelul de pregătire de specialitate al elevilor, dar mai ales cel de cultură. Ideea profesor-om de cultură larg întâlnită în literatura pedagogică interbelică nu o mai regăsim în

lucrările de specialitate de după 1945. Implementarea forțată a modelului sovietic, care nu corespundea realităților românești, prin promovarea unor cadre didactice atașate Partidului Comunist dar slab pregătite profesional, perindarea prin școli a unor activiști P.C.R. cu un orizont scăzut au dus la politizarea învățământului românesc, mai cu seamă în ultimii ani ai dictaturii ceaușiste.

Revenirea la vechile tradiții ale școlii românești adaptate la condițiile secolului XXI, este absolut necesară. Schimbarea mentalităților, reducerea birocrației, descentralizarea reală a sistemului sunt condiții ale modernizării învățământului românesc. Comunicarea profesor elev capătă acum valențe noi. Ea trebuie bazată pe considerație și respect reciproc.

Note:

1) Sorin Cristea, *Managementul organizării școlare*, ed. a II a revăzută și adăugită, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2004, p. 89
2) *Ibidem*, vezi Pierre Lebel, *La creativite en entreprise*, Paris, Les Edition d'Organization, 1990, pp. 30-31
3) E.E. Glisssler, *Mijloace de educație*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1977, p. 290.
4) Elena Joița, *Managementul educațional. Profesorul manager – roluri și metodologie*, Iași, Editura Polirom, 2000, pp. 83-84.
5) Dumitru Salade, *Profesorul modelator al personalității elevului*, în vol. *Didactica* , coord. D. Salade, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1982, pp. 216-217.
6) A. Prodan, *Managementul de succes. Motivație și comportament.* Iași, Editura Polirom, 1999, pp. 91-92.
7) Ioan Bontaș, *Pedagogie. Tratat* , ed. a Va, București, Editura All, 2001, pp. 287-288.
8) Ioan Nicola, *Tratat de pedagogie școlară*, ed. a II a revăzută, București, Editura Aramis, 2002, p. 273.
9) Stroe Marcus (coord.), *Competența didactică perspectivă psihopedagogică*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1993, p. 17.
10) N. A. Sprinthall, R. C. Sprinthall, S.N.O.J.a, *Education Pszchologuy*, New-York, Toronto, 1994, p. 417.

11) D. Child, *Psychologz and the Teacher* , Cassel, London and Washington, 1997, p. 59.
12) Romiţă B. Iucu, *Managementul clasei de elevi. Aplicaţii pentru gestionarea situaţiilor de criză educaţională,* ed. a II a, Iaşi, Editura Polirom, 2006, p. 58.
13) I. M. Martory, *L'*entreprise face a l'investissement en formation du personnel, Paris, P.U.F., 1992, *passim.*
14) L.D.Hainaut (coord.), *Probleme de învăţământ şi educaţie permanentă,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1981, p. 77.
15) G.G. Antonescu, *Pedagogie şcolară,* Bucureşti, f.e., 1930, pp. 514-515.
16) Andre Laland, *Vaisonne de la metode practique,* Paris, f. a, p. 95.
17) Onisifor Ghibu, *Pedagogia militans (Antologie de idei pedagogiece),* ediţie de Patiţa Silvestru, Bucureşti, Editura Semne, 1998, p. 237.
18) Romiţă B. Iucu, *op. cit., pp. 257-258.*
19) Vezi Aniţa E., Woolfo R, *Education Psychology,* New –York, University Press, 1990, pp. 6-7.
20) Ioan Nicola, *Tratat de pedagogie şcolară,* ediţia a II a revăzută şi adăugită, Bucureşti, Editura Aramis, 2002, p. 473.
21) Romiţă B. Iucu, *op. cit.,p. 148 ; vezi detaliile:* Flozer Andrew Acland, *Negocierea,* Bucureşti, Editura Naţional, 1998, *passim.*
22) Cf. Ion Dumitrescu, *Adolescenţii. Lumea lor spirituală şi activitatea educativă,* Craiova, Editura Scrisul Românesc, 1980, p. 113,
23) *Ibidem, p.* 114, M. Debesse, *Comment etudier les adolescents,* Paris, Felix Alcan, 1967, pp. 29-30.
24) Teodor Cătineanu, *Elemente de etică,* vol I, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1982, p. 121.
25) C. Cucoş, *Minciuna, contrafacerea, simularea, O abordare psihopedagogică,* Iaşi, Editura Polirom, 1997, p. 50.
26) Vezi Guy Durandin, *Les fondamentes du mensange,* Paris, Flamniarion, 1972, p. 243.
27) C. Cocoş, *Minciuna, contrafacerea, simularea..., pp. 25-26.*
28) Jean Noel Kapferer, *Zvonurile,* Bucureşti, Editura Humanitas, 1993, p. 28.
29) Romiţă B. Iucu, *op. cit., p. 71*
30) Ioan Bontaş, *Pedagogie. Tratat,* ed. a V a, Bucureşti, Editura All, 2001, p. 319.
31) *Ibidem,* p. 320 ; vezi şi Vasile Popeangă, *Clasa de elevi-subiect şi obiect al actului educativ,* Timişoara, Editura Facla, 1973, *passim:* Adrian Neculau, *Grupurile de adolescenţi,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1977, *passim.*

32) Romiță B. Iucu, *op. cit.,pp. 89-90 ;* Vezi detalii la Emil Păun, *Managementul organizațiilor educaționale. Note de curs,* București, Editura Universității, 1994, *passim.*
33) Helena Cornalius, Shoshana Faire, *Știința rezolvării conflictelor,* București, Editura Științifică și Tehnică, 1996, p. 73.
34) L. Șoițu, *Pedagogia comunicării ...,* pp. 175-176
35) Elisabeta Sănciulescu, *Teorii sociologice ale educației. Producerea eului și construcția sociologiei,* Iași, Editura Polirom, 1996, pp. 183-184.
36) Ibidem, p. 184 ; vezi și Pierre Bourdieu, *Expuisse d `une theorie de la practique,* Geneve, Braz, 1972, p. 188.
37) O. Ghibu, *op. cit.,* p. 258.
38) M. Jigău (coord.) *Învățământul rural din România: condiții, probleme, strategii de dezvoltare,* București, f.e., 2000, *passim,* T. Vedine, *Introducere în sociologia rurală,* Iași, Editura Polirom, 2001, *passim.*
39) I. Bontaș, *op. cit.,* pp. 294-295.
40) Romiță B. Iucu, *op. cit., p. 160.*
41) Adrian Miroiu (coord.), *Învățământul românesc azi,* Iași, Editura Polirom, 1998, p. 142 ; Florentina Stan, *Diferiți dar egali,* în vol. *Educație pentru calitate și diversitate,* coord. Niculai Stanciu, Buzău, Editura Omega, 2007, p. 70.
42) Silvia Marinescu, Rodica Dinescu, *Invitație la educație,* Pitești, Editura Carminis, 2003, p. 8.
43) Maria Călin, *Comportamentul profesorului diriginte* în vol. *Dirigintele. Ora de dirigenție,* București, Editor Tribuna Învățământului, 1993, p. 18.
44) Ion Dumitrescu, Nicolae Andrei, *Activitatea educativă a dirigintelui,* Craiova, Editura Scrisul Românesc, 1975, p. 226.
45) Vasile Ghica, *Ghid de consiliere și orientare școlară. Pentru orele de dirigenție,* Iași, Editura Polirom, 1998, p. 27.
46) Ursula Șchiopu, *Criza de originalitate la adolescenți,* ed. a III a, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1992, *passim.*
47) Sorin Cristea, *Pedagogie,* Pitești, Editura Hardiscom, 1996, p. 12.
48) Silvia Marinescu, Rodica Dinescu, *op. cit.,* pp. 11-12
49) Teodor Cozma, Stela Iancu, *Ora de dirigenție,* Iași, Editura Gama, 1995, p. 7.
50) Ion Neacșu, *Profesorul de dirigenție, ora și activitățile de dirigenție-noi acțiuni - noi strategii* în vol. *Dirigenție. Ora de dirigenție...,* p.10
51) F. Telleri, *Pedagogia familiei,* București, Editura Didactică și Pedagogică, 2003, p. 7.
52) Valeriu Nogovan, *Introducere în psihologia educației,* București, Editura Universitară, 2005, p. 163.

53) I. Mitrofan, N. Mitrofan, *Familia de la A la ...Z*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1991, p. 72.
54) *Ibidem.*
55) Ioan T. Radu, *Evaluarea procesului didactic*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2000, pp. 183-184.
56) T. Rulcsar, *Factorii psihologici ai reuşitei şcolare*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1978, p. 37.
57) Carmen Creţu, *Psihopedagogia succesului*, Iaşi, Editura Polirom, 1997, p. 59.
58) L. Harrisberger, *Problematica educaţiei inginereşti bazată pe experienţă*, în vol. *Învăţământ, producţie cercetare*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1981, pp. 280-285.
59) Prof. Ion Ticala, *Diriginte şi...diriginţi*, în vol. *Dirigenţie-ora de dirigenţie*, Bucureşti, Editat de Tribuna Învăţământului, 1993, pp. 32-33.
60) Liliana Ezechil, *Ghidul profesorului diriginte*, Piteşti, Editura Paralela 45, 1996, pp. 5-6 ; Ana Tuciov – Bogdan *Psihologie generală şi psihologie socială*, vol I, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1973.
61) R. Doron, F. Parot, *Dicţionar de psihologie*, Bucureşti, Editura Humanitas, 1999, p. 295.
62) E. Macovei, *op. cit.*, pp. 488-189 ; Valeria Negovan, *op. cit.*, pp. 170-171.

BCU IAŞI / CENTRALĂ / LIBRARY

Concluzii:

Fenomenul complex din punct de vedere psihopedagogic, relaţia profesor – elev a suferit atât în România, dar şi pe plan european şi mondial profunde transformări mai ales în ultima jumătate de veac.

La baza acestei relaţii stă *Comunicarea* care a succitat în decursul timpului un interes constant din partea specialiştilor din biologie, psihologie, sociologie şi mai prezintă şi astăzi o preocupare constantă, sistematică din partea unui număr tot mai mare de cercetători în domeniile menţionate. Ea reprezintă o condiţie esenţială pentru realizarea unor raporturi internaţionale corespunzătoare. Încă din timpuri memoriale, când omul de-abia îşi făcuse apariţia pe planeta noastră întâlnim forme de comunicare între oameni, datorită raporturilor care le-au stabilit fiinţele umane. Putem să spunem fără riscul de a greşi că evoluţia omului este strâns legată de comunicarea realizată între membrii ginţilor şi triburilor. În antichitate, mai precis în Vechea Eladă, cărturarii vremii precum Socrates, Platon îşi exprimau deschis în public propriile lor concepţii despre lume, viaţă, societate. Libertatea dialogului era asigurat de procesul democratic existent în cadrul majorităţii polisurilor greceşti.

Evul mediu, în schimb, a fost considerată ca fiind o perioadă întunecată. Comunicarea a intrat într-un con de umbră deoarece nobilii nu erau interesaţi de un dialog cu şerbii pe care îi aveau pe domeniile lor. Odată cu epoca modernă, comunicarea devine tot mai activă, ca urmare a dezvoltării mijloacelor de producţie şi de transmitere de cunoştiinţe.

Comunicarea presupune, prin urmare asocierea elementelor cognitive şi afective, cu scopul de a transmite informaţii, de a inspira credinţă a induce emoţii precum şi împărtăşirea unor cunoştinţe sau idei noi.

Omul comunică în primul rând prin intermediul cuvintelor, dar şi cu ajutorul gesturilor, imaginilor, semnelor materiale, percepţiilor senzoriale de către transmiţător. Acesta din urmă poate recita cuvintele unei terţe persoane, ori devine emiţătorul mesajului. Cuvintele dezvăluie prin intermediul vocii, intonaţiei anumite stări de spirit: tristeţe, bucurie, grabă, oboseală, plictiseală. Mesajul

trebuie să fie înţeles în cadrul discuţiei între două persoane, aşa cum l-a emis sursa.

Comunicarea potrivit cercetătorilor pare a fi o umbrelă uriaşă sub care se desfăşoară toate activităţile umane. În cadrul tranzacţiilor comunicative, indivizii se contruiesc pe ei înşişi, neîncetând, în acelaşi timp să edifice şi să analizeze realitatea. Motivaţia comunicării este atât o stare individuală cât şi una de natură socială. Organizarea socială nu se poate realiza fără comunicare. Ea conferă identitate personalităţii umane. *Comunicarea* ne permite, totodată, să înţelegem transformările complexe care au avut loc în natură şi societate. Prin intermediul ei putem să înţelegem cauzele unor evenimente şi procese, să descoperim lumea înconjurătoare, să aflăm ceea ce este bine şi ceea ce este rău. Ea favorizează menţinerea influenţei unora asupra altora, celor mai puternici asupra celor mai slabi.

Revoluţia specifică epocii moderne a marcat un salt deosebit datorită dezvoltării nemaiîntâlnite până atunci a producţiei de mărfuri. Ca urmare a creşterii cantităţilor de produse realizate, preţul lor de cost s-a redus, iar nivelul de trai al oamenilor s-a îmbunătăţit simţitor. S-au introdus maşini şi utilaje performante care au redus efortul fizic al oamenilor care lucrau în fabrici şi uzine. Invenţiile tehnice se răspândesc. Datorită comunicării interumane se dezvoltă căile ferate, apar vapoarele cu abur. Organizarea activităţii industriale a impus apariţia unor administratori ai întreprinderilor, numiţi ulterior manageri. Multă vreme a existat un management de tip autocrat. Managerul era de fapt, şeful care nu ţinea cont de părerea ori interesele muncitorilor. Drepturile acestora din urmă nu erau respectate. Ziua de lucru nu era reglementată, ea depăşea adesea 12 ore.

După cel de-al doilea război mondial au avut loc transformări importante pe arena politică internaţională. Imperiile coloniale s-au prăbuşit, nivelul de trai al populaţiei a crescut după refacerea economiei mondiale. Se realizează acum un management umanizat. Patronii dau tonul, ei imprimând acum managerului un alt statut. Aceasta nu mai este în a doua jumătate a secolului XX un simplu „vechil" ca la începutul epocii moderne. Autoritatea, dar şi răspunderile sale au crescut considerabil. El negociază cu angajaţii: salariile, asigurările medicale, sociale, etc. În condiţiile dezvoltării

economice, rata şomajului a scăzut tot mai mult şi de aceea fiecare manager este interesat să aibă oameni cu o calificare sporită.

În acest context a apărut şi profesorul manager. El are atribuţii diferite comparativ cu cel din economie, dar răspunderea socială a acestuia este destul de mare. Profesorul manager are datoria să ţină pasul cu transformările care au loc în domeniul specialităţii sale. Tehnica modernă este pentru el un avantaj, dar şi un handicap. Evoluţia foarte rapidă a cuceririlor ştiinţei, mai ales în domeniul electronicii, electrotehnicii, comunicaţiilor îi creează mari probleme. Tentaţiile elevilor sunt mult mai mari acum faţă de trecut: jocuri electronice, inclusiv cele pe calculator, televizoare prin cablu cu foarte multe canale, discoteci, etc.

Profesorul manager nu trebuie să fie ancorat în trecut, el are datoria să ţină pasul cu noul în domeniul specialităţii sale. Din păcate la mulţi profesori există o reticienţă în ceea ce priveşte aplicarea metodelor noi moderne, activ participative care să permită o participare superioară a elevilor la ore şi în afara lor. Lecţia trebuie modernizată. Educatorul are obligaţia să-şi schimbe modul de predare. El nu mai poate să dicteze cunoştinţele destinate orei respective, iar şcolarii să-şi ia conştiincios notiţe.

În epoca actuală, specialiştii subliniază că există o adevărată explozie informaţională. Elevul, se găseşte fără îndoială, în faţa unei dileme. Manualele şcolare chiar dacă sunt alternative, conţin în general foarte multe cunoştinţe, unele în adevăr inutile, supraîncărcând uneori elevii. Programele şcolare sunt din păcate foarte greoaie, învechite, care pun mare accent pe problemele de ordin practic. Cadrul didactic are datoria să selecteze cunoştinţele semnificative, să sintetizeze cunoştinţele, să-i facă pe copii să înţeleagă ceea ce el transmite. Educatorul trebuie să realizeze un adevărat parteneriat profesor–elev. Acest parteneriat este foarte important deoarece elevii manifestă de regulă o destul de mare curiozitate faţă de procesele existente în natură şi societate. Elevul, de obicei, este lipsit de experienţă şi el are tendinţa firească vârstei să exploreze diverse domenii de activitate, nu are putere de sinteză şi preocupare de sintetizare a cunoştinţelor. Apare, totodată, un conflict între generaţii. Acest conflict se întâlneşte în toate epocile. El se manifestă între profesor şi elev, între părinţi şi copii. Dialogul, comunicarea constituie cheia unor relaţii bune între profesor şi elev,

ori între şcolari şi părinţi. Educatorul are obligaţia să ştie cum poate să rezolve o relaţie conflictuală în cadrul clasei. Acesta trebuie să dovedească diplomaţie, abilitate, tact pedagogic, spirit cooperant. El nu se poate realiza doar la o bună pregătire de specialitate, ci are datoria de a-şi perfecţiona pregătirea psihopedagogică. Este cunoscut faptul că în timpul studenţiei, viitorii profesori acordă o atenţie mult mai mare pregătirii de specialitate neglijând pe cea metodică, pedagogică. Experienţa se câştigă însă în activitatea de zi cu zi la clasă. Profesorul nu poate rămâne doar cu ceea ce a învăţat în facultate. El trebuie să se pregătească continuu. O lecţie nu seamănă cu alta, chiar dacă tema este aceeaşi. Clasele sunt diferite, unele cu elevi mai interesaţi, mai conştincioşi, altele cu şcolari cu un ritm mai lent la învăţătură.

Cea mai complexă activitate o desfăşoară profesorul diriginte, deoarece el conduce practiv un colectiv de elevi mai mare ori mai mic. Munca lui nu este simplă, întrucât îndrumă paşii unor adolescenţi sau tineri confruntaţi cu foarte multe probleme. Mulţi diriginţi sunt adevăraţi părinţi pentru că mama sau tatăl unor copii din clasă nu se interesează de odraslele lor fiind ori ocupaţi cu problemele de zi cu zi, sau se află deja în străinătate. Aceşti copii suferă adevărate traume ale căror consecinţe se vor vedea în timp: sunt mai interiorizaţi, gânditori, chiar devin irascibili, mai puţin comunicativi.

Profesorul diriginte trebuie să dovedească tact, moderaţie faţă de elevi, dar să fie hotărât şi demn în cele mai multe situaţii, să nu accepte compromisuri, să manifeste sinceritate, corectitudine, verticalitate şi imparţialitate. Acestea sunt trăsături definitorii ale personalităţii acestuia. Munca dirigintelui şi în general a profesorului devine cu timpul tot mai dificilă, iar motivaţia din ce în ce mai redusă. Datorită salarizării slabe, mulţi profesori părăsesc sistemul de învăţământ, iar la unele materii cum ar fi informatica şi limbile străine există o mare fluctuaţie de cadre didactice. Elevii nu au aceeaşi profesori o perioadă mai îndelungată. Există şcoli unde datorită fluctuaţiei cadrelor didactice elevii au in fiecare an alt profesor, sau chiar acesta se schimbă în timpul anului şcolar.

Disciplina slabă a multor elevi, tentaţia unora spre chiul, consum de alcool, tutun şi chiar droguri fac ca profesorul diriginte să fie pus deseori în situaţii delicate. El trebuie să desfăşoare o strânsă

colaborare cu familia, dar şi cu ceilalţi factori educaţionali: conducerea şcolii, direcţiile de protecţie a copilului, organele de poliţie şi justiţie. În acest context, munca de prevenire este foarte importantă. Profesoul diriginte poate să realizeze dezbateri în cadrul orelor de dirigenţie cu reprezentaţi ai poliţiei pentru cunoaşterea şi respectarea regulilor de circulaţie, a legilor privind minorii. Asemenea întâlniri se pot organiza şi cu direcţiile privind protecţia copilului, cu reprezentanţi ai organelor de justiţie. Copiii pot să cunoască nu numai obligaţiile, dar şi drepturile pe care le au. Informarea elevilor asupra riscurilor care le implică consumul de alcool, tutun, droguri, este absolul necesară. Ei sunt datori să înţeleagă că democraţia implică şi responsabilitate, iar libertatea nu înseamnă că poţi face orice mai ales în detrimentul altuia. Aceste acţiuni nu trebuie să aibă un caracter formal, ci să fie însoţite de aplicaţii practice, de exemple concrete. Interdisciplinaritatea are în multe cazuri un rol foarte important. Munca în echipă: biologi, sociologi, psihologi, etc. se impune ca urmare a complexităţii problemelor din ziua de astăzi.

Activitatea didactică nu este deci un lucru simplu aşa cum se pare la prima vedere pentru cei din jur. Mulţi părinţi au încă mentalitatea, concepţia eronată de altfel că dascălii nu fac mai nimic la ore şi iau banii statului mai degeaba. Din păcate sunt şi educatori care nu îşi fac datoria, care vin nepregătiţi la ore, absentează, întârzie, etc. Este nevoie de multă pasiune, perseverenţă, dragoste faţă de meseria aleasă din partea cadrului didactic. Cei care îţi aleg meseria de dascăl trebuie să aibă chemare pentru ea, să-i placă, să aibă tact. Educatorul are datoria să fie receptiv la nou, să nu se cramponeze în trecut. Munca la catedră implică în acelaşi timp un consum nervos extraordinar, care uzează în timp întreg organismul. Motivaţia profesorului atât materială, cât şi spirituală, morală este în opinia noastră absolut necesară. În felul acesta ar opta pentru învăţământ cei mai buni absolvenţi de universitate. Atragerea oamenilor valoroşi se realizează prin politici guvernamentale educaţionale coerente pe termen mediu şi scurt care să ducă la stabilitatea personalului didactic. Avem nevoie apoi de restructurarea programelor şi manualelor şcolare care la cele mai multe materii nu respectă particularităţile de vârstă ale elevilor pun accent mai mult pe cantitatea de informaţii şi nu sunt ancorate în activitatea practică.

Având un salariu motivant nediscriminatoriu faţă de alţi bugetari, educatorul nu mai poate fi astfel tentat spre corupţie şi către aceasta aşa numită „industrie" a meditaţiilor care crează discrepanţe între elevi. Reformarea sistemului de învăţământ nu este simplă. Schimbarea mentalităţii unor dascăli nu se poate realiza peste noapte. Unii dintre ei sunt refractari la nou, s-au plafonat nu mai doresc să se perfecţioneze. Motivarea superioară trebuie să atragă după sine şi un control mai riguros asupra activităţii unor cadre didactice. Avem nevoie de reducerea birocraţiei în învăţământ care tinde să sufoce cadrul didactic, reducerea numărului de elevi în clasă la 25.

Învăţământul este o investiţie pe termen lung. El nu aduce profit imediat. În acest domeniu ca de altfel şi în altele, ne trebuie oameni bine pregătiţi în sectoarele de vârf, dar şi în cele tradiţionale, care se pot dezvolta. Se impune în acest sens realizarea unei strategii naţionale de lungă durată privind educaţia, care să permită şcolii o dezvoltare durabilă, astfel încât să nu mai fie considerată o cenuşăreasă a societăţii.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Bibliografie:

- Abric Jean Claude, *Psihologia comunicării. Teorii şi metode,* Iaşi, Editura Polirom, 2002.
- Acland Andrew Floyer, *Negocierea,* Bucureşti, Editura Naţional, 1998
- Adler R.B. Towne N., *Comunication et interaction,* Montreal, Edition Etudes Vivantes, 1991.
- Albu Gabriel, *Introducere într-o pedagogie a libertăţii,* Iaşi, Editura Polirom, 1998
- Alport Grodon W., *Structura dezvoltării personalităţii,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1991
- Anghel Petre, *Stiluri şi metode de comunicare,* Bucureşti, Editura Aramis, 2003.
- Antonescu G.G., *Pedagogie şcolară.* Bucureşti, f.e, 1930.
- Antonesei Liviu, *Fundamentele culturale ale educaţiei,* Iaşi, Editura Polirom, 1995.
- Antonesei Liviu (coord.), *Managementul universitar. De la viziunea conducerii la misiunea de succes,* Iaşi, Editura Polirom, 2000.
- Ausubel David P., Robinson George F., *Învăţarea în şcoală. Introducere în psihologia pedagogică,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1981.
- Baciu Carmen, *Secretele comunicării,* Iaşi, Editura Polirom, 1999.
- Bayot Ch, Mignot X., *Comunicarea,* Iaşi, Editura Universităţii „Al. I. Cuza", 2000.
- Baudelot C., Establet R., *Allez les filles !* , Paris, Edition du Seuil, 1992
- Bellanger Lionel, *La persuasion,* Paris, P.U.F., 1997.
- Berry John şi colab., *Cross- cultural Psychology,* New-York, Cambridge, University Press, 1992.
- Berry Shorou R., *100 Ideas the work ! Discipline in the classroom,* Colorado Springs, 1995.
- Blayr Timmothz, *Energing Patherasif. Teaching From Metods Fild Experiences,* London Merrill – Publishing Company, 1988.
- Bocenski Joseph, *Ce este autoritatea?,* Bucureşti, Editura Humanitas, 1992.

- Bodea Gheorghe (coord.) *Educaţia pentru comunicare. Dimensiune importantă a noului curriculum. Simpozion Naţional.* Ed. a II a, Buzău, Editgraph, 2007.
- Bontaş Ioan, *Pedagogie, Tratat,* ed. a V a, Bucureşti, Editura All, 2005.
- Bulai A., *Focus-grup,* Bucureşti, Editura Paideia, 2000.
- Buyse R., *L`experimentation pedagogie*, Bruxelles, Lamarlin, 1935.
- Caron Alain, *Jocurile manipulării,* Bucureşti, Editura Codex, 2002.
- Carrducci Dowey J, Carducci Judith B, *The carring classroom,* Palo-Alto, Bull-Publishing, Companz, 1982.
- Cazacu Mihai A., *Didactica filosofiei,* Bucureşti, Editura Fundaţiei România de Mâine, 2003.
- Cazacu Tatiana, Psiholing Vistica, Bucureşti, Editura All, 1999.
- Călin Marin C., *Comportamentul profesorului diriginte,* în vol. *Dirigintele.Ora de dirigenţie.* , Bucureşti, Editor Tribuna Învăţământului, 1993, pp. 16-21.
- Călin Marin C., *Procesul instructiv educativ. Instruirea şcolară. Analiza multireferenţială*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1995.
- Cerghit Ioan, *Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii,* Bucureşti, Editura Aramis, 2002.
- Cerghit Ioan, *Metode de învăţământ,* ed. a IV a, Iaşi, Editura Polirom, 2006.
- Chapelle Jean, *L`ecole de demain reste a faire,* Paris, Presses Universitaires de France, 1966.
- Child D., *Psychology and the Teacher,* Cassel, London and Washington, 1997.
- Chiru Irene, *Comunicarea interpersonală,* Bucureşti, Editura Tritonic, 2004.
- Ciobanu Ion, *Strategii de management,* Iaşi, Editura Universităţii „Al. I. Cuza", 1994.
- Ciobanu Ovidiu, *Comunicare didactică,* Bucureşti, Editura Academiei de Ştiinţe Economice, 2003.
- Cojocaru Venera Mihaela, *Introducere în managementul educaţional,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2004.
- Commaramond Gisele, Alain Eviga, *Arta de a comunica şi de a convinge,* Iaşi, Editura Polirom, 2003.

- Cornelius Helene, Faire Shoshana, *Ştiinţa rezolvării conflictelor*, Bucureşti, Editura Societăţii Ştiinţifice şi Tehnice, 1996.
- Cosmovici Andrei, Iacob Luminiţa (coord.), *Psihologie şcolară*, Iaşi, Editura Polirom, 1998.
- Cezărescu Mihaela, Cace Corina, Ştefan Laura, *Comunicarea didactică. Teorie şi aplicaţii*, Bucureşti, Editura Academiei de Ştiinţe Economice, 2004.
- Cozma Teodor (coord.), *O nouă provocare pentru educaţie:interculturalitatea*, Iaşi, Editura Polirom, 2001.
- Creţu Carmen, *Psihopedagogia succesului*, Iaşi, Editura Polirom, 1997.
- Cristea Sorin, *Paşi spre reforma şcolii*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1991.
- Cristea Sorin, *Caietul dirigintelui*, Bacău, Editura Casa Corpului Didactic, 1991.
- Cristea Sorin, *Managementul organizaţiei şcolare*, ed. a II a, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2004.
- Cucoş Constantin, *Psihologie şi axiologie*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1995.
- Cucoş Constantin, *Minciună, Contrafacere, simulare. O abordare psihopedagogică*, Iaşi, Editura Polirom, 1997.
- Cucoş Constantin, *Educaţie, Dimensiuni culturale şi interculturale*, Iaşi, Editura Polirom, 2000.
- Cucoş Constantin, *Pedagogie*, ed. a III a revăzută şi adăugită, Iaşi, Editura Polirom, 2006.
- Davitz Joel, Ball Samuel (coord.), *Psihologia procesului educaţional*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1978.
- Debbie Hall, *Cum să învingem timiditatea. Tehnici de comunicare eficientă*, Iaşi, Editura Polirom, 2006.
- De Vito Jean, *Human Communication. The Basic Coose*, New-York, Harpet et Row Inc., 1988.
- D'*Hainaux Louis (coord.), Probleme de învăţământ şi educaţie permanetă*, Editura Didactică şi Pedagogică, 1981.
- Dinu Mihai, *Introducere în teoria comunicării*, Bucureşti, Editura Universităţii, 1993.
- Dinu Mihai, *Comunicarea*, Bucureşti, Editura Albatros, 2000.
- Dinu Mihai, *Fundamentele comunicării interpersonale*, Bucureşti, Editura All, 2004.

- Drăgan Ion, *Parodigmele comunicării de masă,* Bucureşti, Casa de Editură „Şansa", 1996.
- Drăgan Ion, Nicola Ioan, *Cercetarea psihopedagogică,* Târgu Mureş, Editura Tipomur, 1995.
- Dragu A., *Structura personalităţii profesorului,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1998.
- Dumitrescu Ion, Andrei Nicolae, *Activitatea educatică a dirigintelui,* Craiova, Editura Scrisul Românesc, 1975.
- Dumitru Alexandru, *Dezvoltarea gândirii critice şi învăţarea eficientă,* Timişoara, Editura de Vest, 2000.
- Dumitru Tiron Elena, *Dimensiunile educaţiei contemporane,* Iaşi, Institutul European, 2005.
- Elias M., Tobiaş S., *Stimularea inteligenţei adolescentului,* Bucureşti, Editura Curtea Veche, 2003.
- Ene Elena, Smeu Georgeta, Bărbulescu Silvia Rea, Ceacalopol Gloria, *Metoda predării istoriei României,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1981.
- Ezechil Liliana, *Ghidul Profesorului diriginte,* Piteşti, Editura Paralela 45, 1996.
- Ezechil Liliana, Lăzărescu Mihaela, *Laboratorul preşcolar, ghid metodologic,* Editura Vet. Integral, ed. a II a, Bucureşti, 2002.
- Ezechi Liliana, *Comunicarea educaţională în context şcolar,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2002.
- Fleurs Melvin, Ball Sandra Rokeasek, *Teorii ale comunicării de masă,* Iaşi, Editura Polirom, 1999.
- Flonta Mircea, *Cogniţia. O introducere critică în problema cunoaşterii,* Bucureşti, Editura All, 1994.
- Flueraş Vasile, *Teoria şi Practica învăţării prin cooperare,* Cluj-Napoca, Casa Cărţii de Ştiinţă, 2005.
- Fraser Barry J, *Classroom envioromment,* New Hampshine, Crom Hem Ltd., 1986.
- Freeman Jean, *Pour un education de las de qualite,* Paris, UNESCO, 1993.
- Froyen L.A., Yverson A. N., *School vide and classroom. Management. The reflective Educators Leader,* Clapper Suddler Rivera, M.J. Perecontice Hall, 1999.
- Gagne Robert M, *Condiţiile învăţării,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1975.

- Gamble R.T., Gamble M, *The Communication work*, New-York, Nc. Graw Hill, 1993.
- Gayet D., *Metodes educatifs et refections pedagogique*, Paris, Armand Colin, 1995.
- Ghibu Onisifor, *Pedagogie militans (Antologie de idei pedagogice)*, ediţie de Paliţa Silvestru, Bucureşti, Editura Semne, 1998.
- Ghica Vasile, *Ghidul de consiliere şi orientare şcolară. Pentru orele de dirigenţie*, Iaşi, Editura Polirom, 1998.
- Ghirică Luminiţa, *Relaţia profesor elev din perspectiva lecţiei moderne*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1983.
- Graur E., *Tehnici de comunicare*, Cluj – Napoca, Editura Meclamire, 2001.
- Habels S., Weaver R., *Communicating Effectively*, New-York, Rondon House, 1986.
- Habermos Jurgen, *Cunoaştere şi comunicare*, Bucureşti, Editura Politică, 1983.
- Hannoun H., *Introduction a la philosophie de l`education*, Paris, Edition Natran, 1996.
- Ionescu Miron, Chis Vasile, *Strategii de predare – învăţare*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1992.
- Iosifescu Şerban (coord.) *Managementul educaţional pentru instituţiile de învăţământ*, Bucureşti, f.e., 2001.
- Iucu B. Romiţă, *Managementul clasei de elevi, fundamente teoretico-metodologice*, Iaşi, Editura Polirom, 2000.
- Iucu B. Romiţă, *Formarea personalului didactic, Sisteme politice, strategii*, Bucureşti, Editura Humanitas, 2005.
- Iocu B. Romiţă, *Managementul clasei de elevi. Aplicaţii pentru gestionarea situaţiilor de criză educaţională*. ed. a II a, Iaşi, Editura Polirom, 2006.
- Jackson Philip W., *Life]n classroom*, New-York, Rimerholt and Winston, 1988.
- Jackson Richard, *Classing statements Llingvistics and Poetics. Styl in Language*, New-York, 1960.
- Jinga Ioan, *Conducerea învăţământului*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1993.
- Jinga Ioan, *Managementul învăţământului*, Editura Academiei de Ştiinţe Economice, 2000.

- Joiţa Elena, *Managementul educaţional. Profesorul manager, roluri şi metodologie*, Editura Polirom, 2000.
- Joiţa Elena, *Evoluţia Cognitivă*, Iaşi, Editura Polirom, 2002.
-Joiţa Elena, *Pedagogie şi elemente de psihologie şcolară*, Bucureşti, Editura Aramis, 2003.
- Jude Ioan, *Psihologie şcolară şi optim educaţional*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2002.
- Kepferer Jean Noel, *Zvonurile*, Bucureşti, Editura Humanitas, 1993.
- Kepferer Jean Noel, *Căile persuasiunii. Modelul de influenţare a comportamentelor prin comunicare publică*. Bucureşti, I.M.I., f.a.
- Kneller George F. *Logica şi limbajul educaţiei*, Editura Eidactică şi Pedagogică, 1972.
- Kulcsar T. *Factorii psihologici ai reuşitei şcolare*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1978.
- Lacombe Fabrice, *Rezolvarea dificultăţilor de comunicare*, Iaşi, Editura Polirom, 2005.
- Laval A.D., Call W., *Managerial Communication*, Texas, Bussiness Publication, 1988.
- Lohisse Jean, *Comunicarea. De la transmiterea mecanică la interacţiune*, Iaşi, Editura Polirom, 2002.
- Longenecker I.G., *Principles of Managementand organizational Behavieur*, Cleveland Ohio, Charles E. Mervill, Publishing Company, 1969.
- Macovei E., *Pedagogie. Teoria educaţiei*, Bucureşti, Editura Aramis, 2001.
- Marinescu Silvia, Dinescu Rodica, *Invitaţie la educaţie*, Piteşti, Editura Carminis, 2003.
- Maton A. Gheorghe, Ion Pârvulescu, *Dirigenţie şi consiliere, ghid metodologic*, Craiova, Editura Gh. Alexandru, 2004.
- Matferlart Armand, Matferlart Michele, *Istoria teoriilor comunicării*, Iaşi, Editura Polirom, 2001.
- Mead Herbat George, *L'Espirit de soi et la societe*, Paris, PUF, 1963.
- Mequail D., *Comunicarea*, Iaşi, Institutul European, 1993.
- Mialaret Gaston, *Lexique Education*, Paris, PUF, 1981.
- Miller A.G., *The link in communication sisten*, Baltimore, Pelikan Books, 1967.

- Mircea Corneliu, *Intercomunicare,* Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1979.
- Moore Kenneth, *Classroom, Teaching skiels,* New-York, Mc. Grom Hell Inc., 1992.
- Mucchellei Alex., *Arta de a comunica. Metode, forme şi psihologia situaţiilor de comunicare,* Iaşi, Editura Polirom, 2005.
- Nicola Ioan, *Tratat de pedagogie şcolară,* ed. a II a, Bucureşti, Editura Aramis, 2002.
- Niculau Adrian, *Grupuri de adolescenţi,* Bucureşti, Editura Didacticp şi Pedagogică, 1977.
- Negovan Valeria, *Introducere şi psihologia educaţiei,* Bucureşti, Editura Universitară, 2005.
- Niculescu Ovidiu, *Ghidul managerului eficient,* ed. a II a, Editura Tehnică, 1994.
- Nuţa A., *Abilităţi de comunicare,* Bucureşti, Editura SPER, 2004
- Okon Wicente, *Învăţământ problematizat în şcoala contemporană,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1978.
- Osterrieth P.P., *Faire des adultes,* Bruxelles, Charl Desart Editeur, 1964.
- Palmade Guide, *Metode Pedagogice,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1975.
- Păun Emil, *Managementul organizaţiilor educaţionale. Note de curs,* Bucureşti, Editura Universităţii, 1993.
- Pânişoară Georgeta, Pânişoară Ion Ovidiu, *Motivarea eficientă,* Iaşi, Editura Polirom, 2005.
- Pânişoară Ion Ovidiu, *Comunicarea eficientă,* ed. a II a, Iaşi, Editura Polirom, 2004.
- Pârvu I., *Filosofia comunicării,* Bucureşti SNSPA, 2000.
- Pease Alain, *Limbajul trupului,* Bucureşti, Editura Polimark, 1993.
-Petrescu P., *Managementul educaţional,* Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2002.
- Piaget Jean, *Psihologie şi pedagogie,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1972.
- Piaget Jean, Chomski N., *Teorii ale limbajului. Teorii ale învăţării,* Bucureşti, Editura Politică, 1988.
- Piaget Jean, Inhelder B., *Les psyhologie de l'enfant,* Paris, Presses Universitaires de France, 1966.

- Planchard Emile, *Pedagogie şcolară contemporană*, ediţie de Nadia Nicolescu, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1992.
- Popa Mariana, *Misterioasele faţete ale jocului*, Târgu-Mureş, Editura Dimitrie Cantemir, 2002.
- Popa Mariana, *Cunoaştere şi comunicare în condiţii adverse*, Târgu-Mureş, Editura Universităţii „Petru Maior", 2003.
- Popa Mariana, *Comunicarea. Aspecte generale şi particulare*, Bucureşti, Editura Paideia, 2006.
- Popeangă Vasile, *Clasa de elevi – subiect şi obiect al actului educativ*, Timişoara, Editura Facla, 1973.
- Popescu Dan, *Arta de a comunica*, Bucureşti, Editura Economică, 1998.
- Popescu Vasile C., *Ştiinţa conducerii învăţământului*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1973.
- Postelnicu Constantin, *Fundamente ale didacticii şcolare*, Bucureşti, Editura Aramis, 2002.
- Prodan A., *Managementul de succes. Motivaţie şi comportament.*, Iaşi, Editura Polirom, 1999.
- Prutianu Ştefan, *Antrenamentul abilităţilor de comunicare*, Iaşi, Editura Polirom, 2004.
- Radu Ioan T., *Evaluarea procesului didactic*, Bucurelti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2000.
- Ramonet I., *Tirania Comunicării*, Bucureşti, Editura Doina, 2000.
- Rass R., *Spech communication*, New- Jersy, Prentice Hall, 1988.
- Rayal Francois et Runier Alexander, *Pedagogie*, Paris, ESF, 1997
- Răscanu A., *Psihologie şi comunicare*, Bucureşti, Editura Universităţii, 2001.
- Roberts R., Hunt D., *Organization Behoviar*, New-York, Kent Publishing Company, 1991.
- Roşca M., *Psihologia deficienţelor mintale*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1967.
- Salade Dumitru (coord.), *Didactica*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1982.
- Sălăvăstru Dorina, *Didactică psihologică*, Iaşi, Editura Polirom, 1999.
- Sălăvăstru Dorina, *Psihologia educaţiei*, Iaşi, Editura Polirom, 2004.

- Scholten O., Gulimburg I., *Ştiinţa comunicării,* Bucureşti, Editura Humanitas, 1998.
- Schulman S.I., Kleisler R.F. (coord.), *La pedagogie par la decouvert,* Paris, ESF., 1973.
- Slama Cazacu T. (coord.), *Cercetări asupra comunicării,* Bucureşti, Editura All, 1999.
- Sprinthall N.A., Sprinthall R.C., Oja S.N., *Educational psychology,* New-York, Toronto, 1994.
- Stan Emil, *Profesorul între autoritate şi putere,* Bucureşti, Editura Teora, 1999.
- Stanciu Neculai (coord.), *Educaţie pentru calitate şi diversitate,* Simpozion Naţional 21 aprilie 2007, Buzău, Editura Omega, 2007.
- Stanciu Roxana Mihaela, Stanciu Niculei, *Elemente de management educaţional,* Râmnicu-Sărat, Editura Rafet, 2007.
- Staton Nicki, *Comunicarea,* Bucureşti, Editura Societăţii Ştiinţifice şi Tehnice, 1995.
- Stoetzel Jean, *La Psychologie sociale,* Paris, Flammarien, 1963.
- Stănciulescu Elisabeta, *Teorii sociologice ale educaţiei. Producerea elevului şi construcţia sociologică,* Iaşi, Editura Polirom, 1996.
- Şchiopu Ursula, Verza E, *Psihologia vârstelor, ciclurile vieţii,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981.
-Şchiopu Ursula, *Criza de originalitate la adolescenţi,* ed. a III a, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1992.
- Şoitu Alexandru, *Comunicare şi acţiune,* Iaşi, Institutul European, 1997.
- Şoitu Alexandru, *Pedagogia comunicării,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1997.
- Tamaş Sergiu, *Ştiinţă şi conducere,*Bucureşti, Editura Politică, 1984.
- Telleri F., *Pedagogia familiei,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2003.
- Udroiu Neagu, *Eu comunic, tu comunici, el comunică,* Bucureşti, Editura Politică, 1983.
- Verza E., *Conduita verbală a şcolarilor mici,* Bucureşti, Editura Didacticp şi Pedagogică, 1973.
- Voiculescu E., *Pedagogie preşcolară,* Bucureşti, Editura Aramis, 2001.

- Wallon H., *Evoluţia psihologică a copilului,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1975.
-Watzlowicz P., *Une Logique de la communication,* Paris, Edition du Seuil, 1973.
- Weber M., *Economie et societe,* Paris, Plan, 1970.
- Wieltver Jean, *Pour une revolution en pedagogie,* Paris, Presses Universitaires de France, 1966.
- Wolfok Anita, *Educational Psychologie,* New- York University Press, 1990.
- Zlate M., *Psihologia socială a grupurilor şcolare,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1972.
- Zlate M., *Introducere şi psihologie,* Bucureşti, Casa de editură şi presă „Şansa" S.R.L., 1994.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CUPRINS

CAPITOLUL I:
COMUNICAREA-DEFINIȚIE-STRUCTURĂ-MODELE 6

a) Definiție
b) Structură
c) Modele

CAPITOLUL II:
LECȚIA ÎN CONTEXTUL RELAȚIEI PROFESOR-ELEV 47

a) Trăsături
b) Metode de comunicare orală
c) Metode interactive
d) Metodele de comunicare scrisă
e) Tehnici de informare şi documentare
f) Metode de exploarare a realității

CAPITOLUL III:
PROFESORUL MANAGER LA ORE ŞI ÎN AFARA LOR. ROLUL DIRIGINTELUI CLASEI 86

a) Trăsături
b) Factori ai managementului clasei de elevi
c) Proceduri şi strategii de intervenție al cadrului didactic
d) Profesorul dirifinte educator şi îndrumător

CONCLUZII 120
BIBLIOGRAFIE 126

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ISBN 978-973-88259-9-4

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY